

# IMPARARE ARCHITET- TURAVII Forum ProArch

Laboratori di progettazione  
e le pratiche di insegnamento

ISBN 978-88-909054-7-6

**Atti del VII Forum di ProArch**  
Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16  
Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018

**Imparare Architettura**  
**I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento**

Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica, SSD ICAR 14, 15 e 16 | Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018  
A cura di Jacopo Leveratto

Documento a stampa di pubblicazione on line  
ISBN 978-88-909054-7-6

Copyright © 2019 ProArch  
Società Scientifica nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica, SSD ICAR 14, 15 e 16  
[www.progettazionearchitettura.eu](http://www.progettazionearchitettura.eu)  
Tutti i diritti riservati, è vietata la riproduzione

**Comitato Scientifico**

Benno Albrecht, Università IUAV di Venezia  
Marino Borrelli, Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli  
Renato Capozzi, Università degli Studi di Napoli Federico II  
Emilio Corsaro, Università di Camerino  
Francesco Costanzo, Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli  
Adalberto Del Bo, Politecnico di Milano  
Adriano Dessì, Università di Cagliari  
Andrea Di Franco, Politecnico di Milano  
Giovanni Durbiano, Politecnico di Torino  
Massimo Ferrari, Politecnico di Milano  
Andrea Gritti, Politecnico di Milano  
Filippo Lambertucci, Sapienza Università di Roma  
Angelo Lorenzi, Politecnico di Milano  
Alessandro Massarente, Università degli Studi di Ferrara  
Pasquale Mei, Politecnico di Milano  
Pasquale Miano, Università degli Studi di Napoli Federico II  
Carlo Moccia, Politecnico di Bari  
Manuela Raitano, Sapienza Università di Roma  
Alessandro Rocca, Politecnico di Milano  
Giovanni Francesco Tuzzolino, Università degli Studi di Palermo  
Alberto Ulisse, Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti Pescara  
Ettore Vadini, Università degli Studi della Basilicata  
Ilaria Valente, Politecnico di Milano

# **IMPARARE ARCHITETTURA**

## **I LABORATORI DI PROGETTAZIONE E LE PRATICHE DI INSEGNAMENTO**

Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16  
Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018

**A cura di  
Jacopo Leveratto**

# Indice

## 0.1. Presentazione

Adalberto Del Bo, Ilaria Valente

6

## 0.2. Introduzione

Giovanni Durbiano - Massimo Ferrari -  
Alessandro Rocca

8

## 0.3. La call

18

## 1. Il laboratorio integrato

30

Carlo Atzeni, Adriano Dessì - Gianluca Burgio - Alessandra Capanna - Giovanni Battista Cocco - Annalisa de Curtis - Francesco Defilippis - Anna Irene Del Monaco - Carlo Deregibus, Andrea Alberto Dutto, Veronica Cavedagna, Alberto Giustignano, Giovanni Leghissa, Riccardo Palma - Tiziano De Venuto, Giuseppe Tupputi - Bruna Di Palma - Antonello Fino, Rachele Lomurno - Esther Giani - Matteo Ieva - Gennaro Postiglione, Alessandro Rocca - Riccardo Renzi - Antonio Riondino - Roberto Rizzi - Francesco Spanedda, Antonello Marotta - Marco Trisciungoglio, Matteo D'Ambros, Simone Devoti - Ettore Vadini

## 2. Lavoro individuale e di gruppo

108

Matteo Bonazzi - Antonio Capestro - Paola Dell'Aira - Adriano Dessì - Roberta Esposito - Martina Landsberger - Angelo Lorenzi - Federica Marchetti - Anna Bruna Menghini, Marson Korbi, Francesco Paolo Protomastro - Salvatore Rugino - Valter Scelsi - Luigi Siviero, Stefanos Antoniadis

## 3. Calendario

154

Barbara Bogoni - Giovanni Marco Chiri - Paolo De Marco - Martino Doimo - Massimo Ferrari, Luigi Spinelli - Veronica Ferrari - Mariateresa Giammetti - Carlo Pozzi - Carlo Quintelli - Paola Scala - Federica Visconti

### 4.1. Modelli alternativi: Ricerca e didattica

196

Lamberto Amistadi - Fabrizia Berlingieri - Federico Bilò, Paola Misino, Lorenzo Pignatti, Domenico Potenza, Carlo Pozzi, Alberto Ulisse - Marino Borrelli - Renato Capozzi - Anna Irene Del Monaco - Amanzio Farris - Roberta Ingaramo - Laura Anna Pezzetti - Enrico Prandi - Manuela Raitano - Marina Tornatora, Ottavio Amaro

### 4.2. Modelli alternativi: Internazionalizzazione e innovazione

246

Mauro Berta, Alberto Bologna - Sebastiano D'urso - Massimo Faiferri, Samanta Bartocci, Fabrizio Pusceddu - Fabrizio Foti - Cristina Imbroglini, Guendalina Salimei - Guido Incerti, Elena Guidetti - Roberto Podda - Ida Recchia - Claudia Sansò, Gennaro Di Costanzo - Adriana Sarro - Giulia Setti - Luisa Smeragliuolo Perrotta, Carlo Vece

### 5.1. Temi e scale del progetto: Metodi

290

Adriana Bernieri - Agata Bonenberg - Michele Caja, Orsina Simona Pierini - Daniele Campobenedetto, Valerio Della Scala - Simona Canepa, Marco Vaudetti - Ildebrando Clemente - Francesco Costanzo - Vincenzo D'Abramo, Rachele Lomurno, Nicola Davide Selvaggio - Manfredo Di Robilant, Davide Rolfo -

Anna Giovannelli - Andrea Grimaldi - Marco Lucchini - Beatrice Moretti, Davide Servente - Giulia Annalinda Neglia - Gaspare Oliva - Camillo Orfeo - Giorgio Peghin - Francesco Sorrentino

## **5.2. Temi e scale del progetto: Esperienze** 360

Gioconda Cafiero - Alessandra Como - Carlo Deregibus - Felice De Silva, Manuela Antoniciello - Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi, Annalucia D'Erchia - Imma Forino, Francesca Rapisarda - Gianluigi Freda - Giancarlo Gianfriddo - Filippo Lambertucci - Francesco Lenzini - Sandra Maglio, Elena Scattolini, Alisia Tognon - Giuseppe Mangiafico - Claudio Marchese - Federica Piemontese - Carlo Ravagnati - Massimo Zammerini

## **6. Progetto accademico e azione sociale** 422

Marco Borrelli - Valeria Bruni - Barbara Coppetti - Carlo Coppola - Massimo Crotti, Santiago Gomes - Zaira Dato - Andrea Di Franco, Michele Moreno, Gianfranco Orsenigo - Edoardo Fregonese, Caterina Quaglio, Elena Todella - Alessandro Gaiani, Alessandro Massarente - Paola Gregory - Fabrizia Ippolito - Nicola Marzot, Francesco Pasquale - Francesca Mugnai, Francesca Privitera - Nicola Parisi - Laura Parrivecchio - Marella Santangelo - Fabrizio Toppetti - Paolo Verducci, Angela Fiorelli

## **7. Il laboratorio è internazionale** 496

Marta Aversa - Michela Barosio - Emma Buondonno - Roberto Cherubini - Christiano Lepratti - Jacopo Leveratto - Sasha Londono - Edoardo Marchese - Cristina Pallini - Laura

Anna Pezzetti - Maria Paola Repellino, Michele Bonino - Luigi Stendardo, Luigi Siviero - Andrea Innocenzo Volpe

## **8. Il radicamento nel territorio** 546

Stefano Antoniadis, Luigi Stendardo - Mariella Brenna, Barbara Coppetti, Emilia Corradi, Ettore Vadini - Riccardo Butini, Fabio Fabbrizzi - Federico Cesareo - Pier Francesco Cherchi, Marco Lecis - Francesca Coppolino - Emilio Corsaro - Dario Costi - Angela D'Agostino - Roberto Dini - Lavinia Dondi - Elena Fontanella - Gaetano Fusco - Paola Guarini - Roberta Lucente - Calogero Marzullo - Umberto Minuta - Enrico Moncalvo - Guido Morpurgo - Antonio Nitti - Adele Picone - Massimiliano Rendina, Francesco Iodice - Roberto Sanna - Valerio Tolve - Roberto Vanacore - Stefania Varvaro - Elena Vigliocco

## **Conclusioni** 662

Andrea Gritti

## **Ringraziamenti** 680

In ricordo di Salvatore Bisogni e Marco Dezzi Bardeschi

# Presentazione

**0.1.**

## Il VII Forum ProArch

### **Adalberto Del Bo**

Preside Vicario Scuola AUIC

Politecnico di Milano

### **Ilaria Valente**

Preside Scuola AUIC

Politecnico di Milano

Le Scuole di architettura italiane hanno rappresentato per tutto il secolo scorso un punto di riferimento in ambito internazionale per l'insegnamento dell'Architettura; una tradizione culturale che ha costruito identità significative capaci di tradurre una specificità propriamente italiana posta in equilibrio tra ricerche consolidate e formazione professionale.

Entro questa tradizione e responsabilità si colloca la volontà condivisa e la riconosciuta necessità di questo VII Forum della società scientifica ProArch, (Società Scientifica nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica, SSD ICAR 14, 15 e 16) organizzato e promosso dal Consiglio Direttivo di ProArch e da un gruppo di docenti dell'area della progettazione della Scuola AUIC del Politecnico di Milano; un Forum dedicato all'Insegnamento dell'Architettura che non può non riflettere sulle domande che la contemporaneità pone alla nostra disciplina e al tempo stesso sui metodi stessi dell'apprendimento sempre più sollecitati da veloci cambiamenti.

La Scuola AUIC del Politecnico di Milano, nello spirito internazionale entro cui sempre di più sta muovendo le proprie scelte riferite alla formazione, ha ritenuto importante mettere a servizio di questo annuale momento di confronto e condivisione i propri docenti, ricercatori e dottorandi affinché possa prendere avvio, da questa occasione milanese, un costante osservatorio capace di alimentare sia il confronto sulla ricerca avanzata nell'ambito delle discipline progettuali, sia l'approfondimento dei contenuti innovativi della didattica.

# Introduzione

**0.2.**



## **Per una maturità politica di ProArch: La sfida della rappresentanza e della competenza**

**Giovanni Durbiano**  
Presidente ProArch

Alla fine dell'anno scorso i soci di ProArch hanno votato all'unanimità la trasformazione da semplice "associazione" a "società scientifica". Il passaggio istituzionale, che riguarda anche la modifica dello Statuto, non è limitato alla sola forma con cui la comunità si autorappresenta, ma investe anche le sue stesse funzioni, e la sua capacità di porsi come attore capace di proporre politiche culturali.

Questa trasformazione istituzionale è stata un passaggio necessario, forse anche tardivo, indotto dal mutato quadro istituzionale in cui si è mossa l'università italiana nell'ultimo decennio. La creazione di organi (come ANVUR nel 2006, ASN nel 2010, VQR nel 2010) preposti a vario titolo alla misurazione e valutazione della capacità produttività scientifica dei singoli docenti e delle strutture, ha infatti modificato sensibilmente il quadro di azione dell'università italiana.

In primo luogo, ha richiesto una definizione formalizzata della consistenza scientifica della competenza disciplinare. Cos'è un prodotto scientifico? Come lo si misura? In cosa consiste una competenza disciplinare? Quali sono i confini di una disciplina? Quale è la consistenza di questi confini? È una consistenza ontologica o storicamente determinata? Nel caso: chi partecipa alla definizione di una tale determinante storica? Queste domande di metodo, che valgono ovviamente per tutte le discipline, valgono ancora più per la progettazione architettonica, che si era storicamente distinta in Italia per una certa incapacità di darsi regole condivise per un mutuo riconoscimento delle competenze scientifiche.

Per le discipline con uno statuto disciplinare più debole, come certamente è la progettazione architettonica, l'introduzione dei criteri di misurazione ha provocato una trasformazione di portata epocale. Ai criteri tradizionalmente poggiati sull'autorevolezza o spesso solo sull'autorità del Maestro locale, si sono sostituiti (o meglio si stanno sostituendo) criteri legittimati da misure apparentemente oggettive, come gli indicatori prodotti dagli organi citati. Non è ovviamente un processo lineare, né privo di zone d'ombra (i criteri con cui si definiscono i crite-

ri non sono ancora affatto chiari). Ma è un processo per molti versi irreversibile, e con cui è necessario fare i conti.

Se fino a un decennio fa le carriere accademiche si giocavano nel momento della definizione della commissione di valutazione, che poi – in mancanza di criteri condivisi – poteva agire con la libertà garantita dalla scarsa argomentabilità del giudizio, oggi le carriere si costruiscono nel momento in cui si supera la soglia di un certo numero di ISBN. Questo per dire che il mutamento del quadro di insieme non è di per sé positivo o negativo, ma va interpretato, e – se possibile – governato.

Adottando questa prospettiva di governo, è opportuna una seconda considerazione, che riguarda più da vicino il ruolo e i compiti della nostra Società scientifica. La grande mutazione del sistema universitario prodotta dall'introduzione di questi sistemi di misurazione non ha solo messo in discussione i criteri di definizione della scientificità della disciplina del progetto, ma ha anche favorito lo sviluppo di politiche specifiche, editoriali, accademiche, associative.

Le Società scientifiche, e la nostra Società – per le ragioni anticipate – più delle altre, mirano esattamente a coprire quel vuoto istituzionale che si è creato con la scomparsa dei potentati locali, degli accordi personali, delle convenzioni costruite sulle relazioni individuali di pochi soggetti autorevoli e/o autoritari.

Le Società scientifiche puntano infatti a svolgere la funzione di quei corpi sociali che i sociologi definiscono come “intermedi”: corpi che collocandosi tra il singolo attore (in questo caso il docente) e il decisore sovrano (in questo caso gli organi già citati, e le loro emanazioni), permettono di articolare la rappresentanza e garantire la fluidità di relazioni tra gli agenti del processo che caratterizza un organismo democratico maturo. La questione della partecipazione democratica è essenziale in questa funzione. Come negli anni della prima repubblica i corpi intermedi erano le parrocchie, le sezioni del PCI, i sindacati, che erano in grado di orientare e far confluire la domanda sociale verso il decisore politico e viceversa, oggi questo ruolo, in am-

bito accademico, lo possono svolgere, e in parte già lo svolgono, le Società scientifiche.

Il collo di bottiglia della misurazione ridefinisce la geografia degli agenti non solo nelle carriere, ma incide effettivamente sui reali processi di produzione accademica. Cambiano gli obiettivi delle ricerche, le forme di partecipazione, i canali di pubblicazione. E questo cambio di paradigma ha conseguenze anche nell'industria culturale di settore. Alle poche autorevoli case editrici di architettura che ancora alla fine del secolo scorso facevano riferimento a scuole e posizioni determinate (pensiamo alla collana Polis di Marsilio, o ai Saggi Einaudi), si è affiancata una costellazione di nuove piccole e medie case editrici, ovviamente corredate di ineccepibili comitati scientifici, ma spesso pronte a pubblicare a pagamento qualsiasi prodotto.

Non è questo il luogo per descrivere come è cambiato il sistema della produzione scientifica accademica nell'ambito della progettazione architettonica, ma è opportuno richiamarlo per contestualizzare il ruolo che in questo rinnovato quadro può svolgere la nostra Società scientifica. Certamente questo quadro non è privo di rischi. Merita accennarne almeno a due: uno di metodo, e l'altro di merito.

Un primo rischio riguarda la delega. Se la Società scientifica si pone davvero come corpo intermedio di questo sistema complesso, e si candida quindi ad articolare la rappresentanza, come a sua volta definisce la propria delega? Chi rappresenta ProArch? Che relazione di delega si stabilisce tra la comunità dei circa cinquecento docenti di progettazione architettonica e i pochi membri eletti? In base a quali criteri si voteranno i prossimi rappresentanti? In ragione di una rappresentanza di sede? Di un'idea politica? Di una posizione culturale? O magari solo di una simpatia personale? Non ho la risposta, ma credo che la maturità politica di una Società scientifica sia riconoscibile anche dalle forme con cui definisce la delega.

Un secondo rischio è propriamente culturale e riguarda la possibilità di costruire attraverso la negoziazione le condizioni

della propria consistenza. Come ogni costruzione culturale le Società scientifiche sono – appunto – costruite socialmente, e quindi sono anche socialmente decostruibili. La prova evidente di questa fragilità, ma anche di questa forza, è la mutabilità nel tempo della stessa funzione della Società scientifica. Questa condizione antimetafisica della nostra Società scientifica ci impegna – impegna tutti noi al di là del ruolo – in una continua trattativa sulle ragioni della nostra esistenza, della nostra utilità. Una trattativa che apriamo con il mondo ogni volta che iniziamo un progetto, ogni volta che prendiamo posizione. La competenza progettuale di cui ci immaginiamo di essere gli accademici protettori, e la sua misura, sono sempre di fronte a due possibili estremi.

Da un lato, c'è l'estremo del puro formalismo tecnocratico. La fiducia ottusa nella neutralità dello strumento, tale per cui il contenitore vale per il contenuto (lo vediamo bene nella classificazione delle riviste, nelle soglie puramente quantitative, nella rigidità delle tassonomie, quelle stesse tassonomie che Edmund Husserl stigmatizzava nella *Crisi delle scienze europee*, nel 1936). Questa deriva è ben percepibile nelle forme con cui alcune discipline che si basano su di un approccio algoritmico, hanno costruito la legittimità accademica, spesso anche fuori dalla domanda sociale e/o di mercato.

Dall'altro lato, c'è l'estremo della sovranità fondata su un esclusivo piano valoriale (ovviamente il proprio). La presunzione che la propria prospettiva critica sia l'unica possibile, e che quindi il giudizio possa poggiarsi su un principio individuale (lo vediamo nell'uso autoritativo dei riferimenti alla letteratura disciplinare, spesso funzionale ad operazione di scuderia). Questa deriva, che proviene per linea diretta dall'organizzazione delle scuole per "Maestri" che ha caratterizzato l'Italia per lo meno fino alle soglie del millennio, è ben percepibile in una certa ricerca progettuale che tende a isolare la dimensione simbolica dalla domanda sociale, e a costruirsi i propri criteri di auto-legittimazione.

Formalismo tecnocratico e sovranità valoriale: la strada per definire la dimensione scientifica del progetto di architettura e la sua competenza non può che muoversi faticosamente tra queste due sponde, attraverso una faticosa azione di costruzione negoziale della propria consistenza. Per raggiungere la sua maturità politica, ProArch dovrà farsi carico di questo lavoro. Che richiede fatica, ma anche la consapevolezza che quelli evidenziati sono i limiti strutturali non solo della misura del valore scientifico di un prodotto progettuale, ma dello stesso campo d'azione del progettista.

# Il compito della Scuola

**Massimo Ferrari**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

Il compito della Scuola, dev'essere quello di indicare i vasti orizzonti e di mostrare le molte strade possibili, non in senso agnostico, ma favorendo la responsabilità della libera scelta, congeniale a ciascuno<sup>1</sup>.

In una stagione in cui il numero degli iscritti ad ogni Ateneo condiziona in una certa misura la propria autosufficienza economica e di riflesso la capacità formativa, in un momento storico in cui risorse e strumenti vengono vincolati a graduatorie e tabelle precompilate bloccate irresponsabilmente in termini di paragone raramente profondi, in cui la resa dei conti supera la ricerca dei risultati riconosciuti, crediamo ancora nel valore del confronto culturale all'interno delle nostre università e nelle possibilità di un'autentica rete di conoscenze che a partire dall'Italia fino alle Scuole europee e internazionali, si faccia carico di ricostruire il senso più vero dell'insegnamento. Un terreno neutro nel quale il dibattito possa generare nuove possibilità educative oggi necessarie.

Come non essere d'accordo, quindi, anche a settant'anni di distanza con la precisa astrazione che idealizza le parole, quasi senza tempo, di Ernesto Nathan Rogers? Riflessioni che ancora ci sembrano anticipatrici e che possiamo leggere più sinteticamente attraverso i due concetti chiave: indicare i vasti orizzonti e favorire la responsabilità della libera scelta interposti propriamente da quel rifiuto all'agnosticismo, un atteggiamento necessario che al contrario induce a credere al lavoro e alla ricerca, ad aspirare ad una condivisione vera e senza bandiere che ne è il risultato primo, a formare architetti capaci di interpretare nella loro contemporaneità il più alto senso critico. Ecco allora il primato imposto, all'interno della Scuola, a tutti quei luoghi deputati da sempre a questa formazione critica nei confronti del progetto in un processo maieutico tra docenti e studenti. I laboratori – workshop spesso nella declinazione contemporanea – come cuore pulsante di questa possibilità di confronto

1. Ernesto Nathan Rogers, "Elogio dell'architettura", in: *Casabella Continuità*, n. 287, 1964 pp. 1-3.

che mai si ferma agli aspetti disciplinari ma sempre di più cerca di mettere a sistema complessità e profondità differenti all'interno di conoscenze sempre nuove. Il laboratorio che già nel suo etimo *labor - laboris* contiene una radice riferita alla "fatica" allo "sforzo". A partire dalla ricchezza faticosa del dialogo positivo quanto critico tra le diverse discipline – la composizione, le strutture, la tecnologia solo per citare le principali – un confronto spesso serrato ma condiviso tra architetti e ingegneri che ha, nel migliore dei casi, costruito grandi tavoli di lavoro rivolti all'onesta qualità e profondità del progetto.

Ancora Ernesto Nathan Rogers su questi temi scriveva: "L'insegnamento diventa sempre di più un colloquio fra docente e discente, dove il primo potrà largire i risultati della sua esperienza, delle sue opere, delle sue meditazioni, delle sue conoscenze elaborate lungo gli anni e pertanto statisticamente più probanti, ma non potrà mai imporre una dottrina preconstituita che serva da tranquilla norma nella quale si acqueti l'ansia dei più giovani"<sup>2</sup>.

Non più una dottrina, ma una continua ricerca che si arricchisce del dialogo sempre nuovo tra generazioni diverse e oggi spesso anche tra culture differenti.

Il valore del ricercare, in questo significato specifico, supera la riconosciuta pratica universitaria e interpreta un modo di pensiero che coinvolge discipline vicine, che lega caratteri interdisciplinari a temi propri, che unisce saldamente il concetto di tempo alla conoscenza e considera il progetto come il precipitato iniziale di una parabola che mai è discendente.

È necessario per questa ragione immaginare di ridare tempo a una ricerca profonda che, oggi ancor di più, solo l'Università può permettersi, sia per capacità sedimentate e dimostrate che per attitudini allo studio; è indispensabile pensare di ridare spazio a luoghi nei quali l'insegnamento dell'architettura è sempre stato inteso come ricerca condivisa, problema etico oltre che

contenuto disciplinare; è urgente ridare valore ad argomenti fondanti e riconosciuti come impulso per un rinnovamento continuo delle strategie e delle idee. E' necessario – ancora – costruire nuove forme didattiche che a partire da situazioni consolidate discutano un tempo adeguato all'oggi.

Il significato del tempo nelle arti, come ben sottolineato nelle sue differenti accezioni da Italo Calvino – tanto nella realtà quanto nell'immaginazione – traslato in architettura stabilisce un doppio legame tra il diritto alla profondità della ricerca e la possibilità interpretativa dei risultati ottenuti che nella traduzione odierna ancor di più incontrano la fatica della complessità: "Nella vita pratica il tempo è una ricchezza di cui siamo avari; in letteratura, il tempo è una ricchezza di cui disporre con agio e distacco: non si tratta d'arrivare prima a un traguardo stabilito; al contrario l'economia di tempo è una buona cosa perché più tempo risparmiamo, più tempo potremo perdere. La rapidità dello stile e del pensiero vuol dire soprattutto agilità, mobilità, disinvoltura; tutte qualità che s'accordano con una scrittura pronta alle divagazioni, a saltare da un argomento all'altro, a perdere il filo cento volte e a ritrovarlo dopo cento giravolte"<sup>3</sup>.

Tempo e architettura, tempo e riflessione sulle scelte che l'architettura deve necessariamente operare, tempo e sedimentazione di contenuti comuni, di una compenetrazione tra i risultati che la pacatezza critica più che il furore emozionale trasforma in qualità condivisa. Esemplari in questo senso rimangono le parole di Ignazio Gardella che, forzando il paradosso, raccontava come, all'inizio di ogni nuovo progetto il primo mese fosse dedicato, senza alcun ragionamento disegnato, alla sola comprensione del tema da interpretare; un modo forse per sottolineare la necessità di dare tempo alle scelte per avere maggiore consapevolezza.

La valutazione del tempo necessario, della dilatazione o contrazione di un processo consolidato di apprendimento, è quindi il primo compito che la Scuola si deve porre. Un tempo

---

2. Ernesto Nathan Rogers, *Gli elementi del fenomeno architettonico*, (a cura di Cesare de Seta), Guida Editori, Napoli, 1981.

3. Italo Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.

adeguato, frutto delle sperimentazioni che si incrociano inevitabilmente con gli obiettivi desiderati e con la contemporaneità dell'azione a cui le giovani generazioni sono sottoposte. Inutile forse proporre un elogio "acritico" della lentezza nell'acquisizione della disciplina a chi è costantemente sollecitato alla dalla velocità cieca della conoscenza di oggi, così come forse scorretto adeguarsi alla cieca compressione dei percorsi formativi guidata dal primato della molteplicità delle esperienze.

Rifondare e ripensare il ruolo che è chiesto nella contemporaneità a una Scuola di Architettura non può quindi che nascere da una riflessione profonda sulle modalità di trasmissione del sapere disciplinare e una critica serrata alle molteplici esperienze appena trascorse radicate in molte città italiane, una tradizione culturale che ha costruito nel tempo identità non trascurabili. Una realtà che non può non avere negli occhi, di riflesso, il confronto europeo e mondiale trovando la propria misura, ovvero la traduzione più adeguata in un confronto universale.

Gibigiana (o gibigianna) s. f. [voce milan., di etimo incerto]. – Balenio di luce riflesso su una superficie da uno specchio, da un vetro, da un liquido, ecc.

Per queste ragioni la traduzione milanese dell'annuale Forum organizzato da PROARCH giunto alla sua settimana edizione – come un riflesso controllato capace di unire differenti tradizioni – ha scelto come tema l'insegnamento del progetto in tutte le sue possibili declinazioni e specificazioni: "imparare l'architettura" come orizzonte possibile di un difficile ma necessario rapporto tra teoria e pratica ma anche come imperativo da porre all'origine, a fondamento, del ripensamento indispensabile delle nostre Scuole. Una domanda più che l'enunciazione certa di una risposta o di una teorica prassi.

Un'indagine nazionale capace di coinvolgere 28 Scuole di Architettura, un osservatorio che ci piace immaginare come un confronto aperto e non definitivo in cui dare spazio alle mol-

teplici sensibilità con cui affrontare la trasmissione della nostra disciplina. Ben consapevoli che le diversità delle esperienze, dentro ad un orizzonte condiviso, possono definire il carattere più generale di un argomento tanto consolidato quanto sempre incerto.

Abbiamo immaginato che questa apertura potesse essere favorita dalla struttura stessa del Forum che, sperimentalmente, fosse in grado di lasciare piena autonomia e libertà di confronto nella gestione dei singoli tavoli di lavoro, un'autonomia costruttiva, in un certo senso un'improvvisazione studiata e frutto di tanto lavoro come nelle migliori jam session musicali.

Un'architettura dell'esposizione dei contenuti raccolti in ciascun tavolo il cui confronto trasversale possa essere garantito dalla condivisione dei presupposti di base; un grande luogo di ricerca e di dibattito per indicare le linee principali riuscendo a contenere modi ed espressioni diverse.

Una ricerca ancora in corso.

# Premesse e obiettivi della “Call for Papers”: L’insegnamento del progetto come pratica dell’architettura

**Alessandro Rocca**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

La scelta e l’organizzazione dei temi che abbiamo proposto, per il VII Forum di Proarch (Milano, novembre 2018), hanno seguito l’obiettivo di orientare il dibattito secondo una modalità fredda, diremmo tecnica, che ambisce a escludere dal confronto qualsiasi riferimento ai contenuti ideali, e ideologici, che del laboratorio di progettazione sono, in fondo, la parte più interessante, più personale e più viva, quella in cui il docente entra in gioco con le sue convinzioni e le sue abitudini più radicate. In altre parole, abbiamo coscientemente rinunciato a quello che più ci interessa, la discussione sul progetto di architettura, perché ci si concentrasse sull’insegnamento della progettazione architettonica inteso attraverso le sue questioni pratiche, procedurali, tecniche. Il desiderio era quello di confrontarci non in quanto studiosi ed esperti di progettazione architettonica ma, piuttosto, come architetti esperti dell’insegnamento di quella stessa materia. Architetti chiamati all’appello solo e soltanto come docenti, quindi, a prescindere dal fatto, indubbiamente reale, che molti di noi si dedicano effettivamente all’architettura – oltre che nell’insegnamento – anche nella pratica professionale, nella ricerca, nell’attività teorica e critica.

I punti di riferimento, che hanno guidato il nostro progetto di Forum, si trovano in alcune esperienze teoriche e didattiche recenti che, sull’esperienza del progetto di architettura, hanno offerto un punto di vista nuovo. Mi riferisco, soprattutto, al lavoro di indagine etnografica che Albena Yaneva, docente e ricercatrice dell’università di Manchester, ha riservato sia alla figura professionale dell’architetto sia all’architettura, intesa come disciplina e come pratica. Le ricerche di Yaneva hanno affrontato l’ambiente dello studio di Rem Koolhaas (*Made by the Office for Metropolitan Architecture: An Ethnography of Design*, 2009), hanno ricostruito alcune celebri controversie architettoniche, tra cui quella relativa al progetto della Sydney Opera House (*Mapping Controversies in Architecture*, 2012), mentre il suo recente *Five Ways to Make Architecture Political. An Introduction to the Politics of Design Practice* (2015) riflette sull’impatto politico delle scelte progettuali. Le suggestioni e i temi sollevati da queste letture sono stati poi ulteriormente

approfonditi nel seminario "Architecture in the Making" (Politecnico di Torino, aprile 2018), condotto dalla stessa Yaneva e organizzato da Alessandro Armando e Giovanni Durbiano per il Dottorato Dasp, che ha visto la partecipazione di docenti (il sottoscritto, Marco Bovati e Andrea Gritti) e studenti del dottorato di "Progettazione architettonica urbana e degli interni" (Paiu) del Politecnico di Milano. È stato un incontro ad alta intensità di scambio e di cooperazione, una sperimentazione tra etnografia e architettura, che ci ha fornito una nuova chiave di lettura tutta orientata all'analisi dei modi, alla fattualità dei processi, alla spassionata valutazione degli esiti e degli effetti. Il seminario, basato sulla costante interazione tra le enunciazioni discorsive di Yaneva e gli interventi informali di tutti i partecipanti, ha introdotto importanti elementi di novità, disboscando il terreno dai pregiudizi di cui tutti siamo inevitabilmente portatori. Il principale effetto, destabilizzante e positivo, si deve alla circostanza che Yaneva esercita, sull'architettura, un approccio puramente etnografico, che ha condiviso con noi e documentato con importanti testi di riferimento, come il saggio di Bruno Latour *La chiave di Berlino* o come fare le parole con le cose (1993), e il libro-inchiesta di Dana Cuff, *Architecture: The Story of Practice* (1991) che, con un punto di vista forse inedito, studia l'organizzazione del lavoro all'interno degli studi di architettura. Secondo Yaneva, etnograficamente, "l'architettura è quella cosa che gli architetti fanno", ed è una semplificazione piuttosto rude per chi, come forse tutti noi, considera l'architettura un campo vasto e complesso, col cuore ben saldo nella composizione architettonica e diramazioni e relazioni teoricamente illimitate. Nel 1967, Hans Hollein intitolava un suo testo-manifesto con la fortunata espressione "Tutto è architettura", spingendo il progetto nel caos fisico e sentimentale delle relazioni umane; come diceva Marshall McLuhan, l'architettura è un medium e, per Hollein e per l'architettura radicale in genere, questo assunto era assolutamente verosimile e importante, un propellente necessario per alimentare la carica eversiva che nutriva la loro immaginazione progettuale. Architettura come riforma della vita, in fondo, come era per i modernisti e anche,

per altri versi, per i maestri della Tendenza italiana. Yaneva, in un certo senso, ci ha aiutato a dimenticarci di tutto questo (solo momentaneamente, come amnesia strategica) per riguardare il processo progettuale alla luce, nuda e cruda, dei fatti, delle scelte, degli effetti. E la sua nitida messa a fuoco, il suo realismo etnografico, si sono incontrati, e parzialmente integrati, con il complessa ipotesi formulata dalla *Teoria del progetto architettonico* (2017), di Alessandro Armando e Giovanni Durbiano. L'idea dei teorici torinesi, anch'essa orientata a un approccio di nuovo realismo, è che il processo progettuale sia riconducibile alla sua documentalità, una posizione che incontra, nella prassi analitica di Yaneva, un complemento importante, un sostegno a elaborare l'inclusione di una serie di dati che appartengono alla prassi, ma non alla cultura, del progetto architettonico. La relazione tra le due visioni, quella di Yaneva e quella di Armando e Durbiano, rafforza una modalità di lettura, del progetto architettonico, totalmente deideologizzata e volontariamente schiacciata sulla fattualità dei processi e degli eventi. La macchina teorica che si è tratteggiata, nel seminario torinese, tendeva quindi a produrre un aggiramento che, per strade nuove, spogliasse l'architettura e la rivelasse nuda, privata degli orpelli delle ideologie e degli artifici retorici così diffusi nella pratica, e nella comunicazione, del progetto.

Un'ulteriore sollecitazione, nella direzione di una riconsiderazione tecnica delle modalità d'insegnamento, ci giunge da alcune iniziative interne al Politecnico di Milano intraprese, partire dal 2018, sotto l'insegna programmatica della "Didattica innovativa". Attraverso una serie di occasioni di apprendimento e di scambio – seminari, conferenze, masterclass, testimonianze – l'ateneo ha sollecitato i suoi docenti a ripensare e riformare le modalità di interazione con gli studenti. Per Polimi, non si tratta di una novità perché una analoga campagna, di sensibilizzazione e di aggiornamento dei docenti, è stata svolta negli anni recenti, in modo massiccio e capillare, con l'obiettivo di consentire l'apertura dei nuovi corsi di laurea in lingua inglese. Questo secondo passaggio finalizzato all'aggiornamento della preparazione dei docenti, quindi, punta allo svecchiamento



delle modalità didattiche attraverso la sperimentazione di alcune specifiche innovazioni: la cosiddetta Flipped Class, dove sono gli studenti a prendere la conduzione della classe; la Blended Class, dove si mescolano relazioni in persona e online; i Mooc, corsi online aperti per la formazione a distanza; i formati Inside/Outside, che coinvolgono il mondo del lavoro; le Soft Skills, corsi di carattere multidisciplinare rivolti a studenti di corsi di laurea diversi. È vero che, nel laboratorio di progettazione, alcune modalità della didattica innovativa sono già presenti da sempre, come il "learning by doing" e il rapporto "tra pari". Bisogna però ricordare che la nostra tradizione laboratoriale poggia su premesse diverse perché aveva, come modello di riferimento, lo studio professionale che era una specie di versione aggiornata della bottega del maestro ed era basata sulla proiezione di un effetto carismatico del docente che, in sostanza, doveva trasmettere il proprio sapere attraverso un processo top down. Le indicazioni che riceviamo dai nostri esperti di didattica innovativa, in primis da Susanna Sancassani, direttrice del Metid – una struttura Polimi dedita allo sviluppo di "Metodi e tecnologie innovative per la didattica" – e autrice di numerosi testi sul tema, ci portano quindi a decrittare la processualità auratica del rapporto maestro-allievo e a smontarla per guardarci dentro, scorporandola nelle sue parti principali. Ne risulta una modifica importante del profilo del docente che non è più il mentore carismatico ma un primus inter pares, un organizzatore e talvolta un provocatore che, grazie alle proprie conoscenze ed esperienze, si pone come promotore e regista di un processo di "learning by doing" collettivo di cui anche lui è parte attiva.

In conclusione, l'invito alla discussione che abbiamo sottoposto ai partecipanti al Forum in forma di "Call for abstract" e, successivamente, "for papers", si è basato su questi fattori principali: un'incursione nel territorio dell'etnografia, attraverso gli studi di Albena Yaneva, traslando il centro della riflessione dalla pratica all'insegnamento del progetto; una applicazione dell'approccio realista e documentalista adottato dalla già citata teoria di Armando e Durbiano; una riflessione sugli strumenti

della didattica, tradizionale e innovativa, a partire dal processo di aggiornamento professionale in corso al Politecnico di Milano. Applicando questi riferimenti, e passando per una discussione tra i proponenti del Forum e un successivo confronto con il consiglio dell'associazione, abbiamo selezionato quelle che ci sembravano le questioni che fossero oggettivamente cardinali, per l'insegnamento, e che fossero fortemente collegate con i fattori innovativi, portatori di nuove potenzialità ma anche causa di azioni destabilizzanti sulle consuetudini correnti. Abbiamo quindi enfatizzato gli aspetti pianificatori, con la voce "Calendario"; il rapporto con la società, con "Radicamento nel territorio" e "Progetto accademico e azione sociale"; gli aspetti prettamente didattici, con "Laboratorio integrato", "Lavoro individuale e di gruppo", "Temi e scale del progetto"; e, infine, gli aspetti innovativi, che si condensano nel disegno del formato, con "Modelli alternativi", e nella mutazione multiculturale e globale portata dal "Laboratorio internazionale". Queste dunque le premesse e le sollecitazioni rivolte ai nostri colleghi che, e come organizzatori ne siamo grati, hanno risposto all'invito con una grande e qualificata partecipazione; ci auguriamo che gli esiti dell'imponente opera collettiva raccolta in questa pubblicazione siano una tappa significativa nella direzione di una sempre maggiore consapevolezza delle nostre responsabilità, come docenti di architettura, e anche delle potenzialità insite nel modello culturale, didattico e tecnico che si sta evolvendo attorno al nucleo, fertile e robusto, del laboratorio di progettazione architettonica.

# La call

## 0.3.

Nei corsi di laurea in architettura il laboratorio di progettazione è il risultato della fusione tra uno spazio circoscritto e un processo aperto, nel quale e grazie al quale, si apprendono i metodi, gli strumenti e le tecniche per pensare, rappresentare e realizzare l'architettura.

Le relazioni astratte tra lo spazio laboratoriale e il processo progettuale assumono, nell'esercizio concreto, un'ampia varietà di forme, dipendente da molte variabili: gli spazi e i tempi disponibili, gli attori coinvolti, le azioni intraprese.

Al di là delle variabili, una costante dei laboratori di progettazione è il carattere sperimentale che, nei corsi di laurea basati sulle lezioni ex cathedra e sulle esercitazioni, ha costituito un'anticipazione degli attuali modelli di didattica innovativa, basati sul lavoro condiviso ("learning by doing") e sullo scambio dei ruoli tra docenti e discenti ("flipped class").

In una fase contraddistinta da significative mutazioni paradigmatiche dell'architettura, la dialettica tra costante sperimentale e varietà strumentali, suggerisce l'opportunità di interrogare la comunità scientifica sui modi attraverso i quali sia possibile riformare e rinnovare il ruolo, i contenuti, le modalità di svolgimento e di valutazione dei laboratori di progettazione, nella consapevolezza che queste decisioni si riveleranno cruciali per definire la fisionomia dei futuri corsi di laurea in architettura (triennale, magistrale o a ciclo unico).

Nell'epoca della scuola di massa, i laboratori di progettazione contavano su uno squilibrato rapporto tra docenti e studenti, che rendeva disagiata il loro svolgimento e complicato il conseguimento, su vasta scala, dei risultati attesi. L'incertezza nelle pratiche di insegnamento era, nei casi migliori, compensata dall'abilità e dall'autorevolezza del docente incaricato. In questo contesto si è formata la maggioranza dei docenti che oggi ricopre il ruolo di responsabile di laboratori di progettazione nelle scuole di architettura italiane, che negli ultimi trent'anni si sono quasi triplicate.

In un panorama complesso, nel quale i corsi di laurea in architettura possono risultare frequentati in modo eccessivo, adeguato o insufficiente, un rapporto quantitativamente insoddisfacente tra docenti e studenti rimane un fattore critico in grado di pregiuDICARE la qualità della didattica.

D'altra parte, il quadro attuale introduce anche significativi elementi di novità, tra i quali spiccano i processi di internazionalizzazione che, in forme differenziate, riguardano tutte le scuole di architettura. La scelta dei criteri di ammissione degli studenti stranieri, l'uso della lingua inglese nella didattica, la costruzione di riferimenti culturali condivisi, l'intensificazione degli scambi relazionali e delle occasioni di convivenza, l'ampliamento del corpo docente a visiting e permanent professor stranieri, sono, in questa prospettiva, questioni che possono essere analizzate assumendo i laboratori di progettazione, come punti di osservazione privilegiati.

A partire da queste premesse e con l'intento di favorire il confronto tra i membri della società scientifica e i loro corrispondenti in Italia e all'estero, il Forum 2018 di ProArch si articola in 8 tavoli tematici, riuniti in 4 aree problematiche Attori e competenze, Tempi e spazi, Azioni e strutture, Globale e locale, che, nel loro insieme, definiscono la complessità delle pratiche di insegnamento dell'architettura all'interno del laboratorio di progettazione.

## Attori e competenze

### Tavolo 1. Il laboratorio integrato

In alcune scuole, come quella di Milano, il numero consistente di studenti per laboratorio, che può raggiungere, e talvolta superare, le cinquanta unità, è bilanciato dalla presenza di un corpo docente composto da un minimo di due a un massimo di cinque insegnanti. La regola è che, a fianco all'insegnamento

portante della progettazione architettonica, operino altri insegnamenti integrativi che possono avere natura progettuale, tecnica o umanistica. In altre scuole l'insegnamento è invece affidato a un unico docente, con vantaggi e svantaggi connessi al fatto che tutto il laboratorio dipende interamente dalle scelte e dai comportamenti di un unico responsabile.

Oggi entrambi questi modelli possano essere messi in discussione e rivisti, in una logica di insegnamento integrato da diverse competenze che possano partecipare con modi più flessibili e adattabili; per esempio, diversi docenti potrebbe intervenire all'interno dei laboratori non secondo moduli prefissati a priori ma in una logica proattiva e disponibile a gestire le peculiarità di ciascun laboratorio e, se possibile, di ciascun progetto.

Una riflessione sulla squadra docente del laboratorio dovrebbe prendere in esame anche le modalità di collaborazione alla didattica che, oltre ad essere un tramite fondamentale tra docente e studente, è una fucina per la formazione dei nuovi docenti. Le modalità di impiego delle collaborazioni possono variare di molto, prevedere lo svolgimento di compiti autonomi, come esercitazioni specifiche, oppure il sostegno dell'azione didattica promosso dai titolari, esercitando tanto le competenze del docente in formazione quanto quelle del collega esperto della classe di studenti.

In questa prospettiva dottorandi e neo dottori di ricerca, giovani laureati e professionisti, sono un prezioso serbatoio di energie e di risorse, che andrebbe adeguatamente valorizzato, per mantenere all'interno dell'ambiente universitario giovani impegnati e competenti.

*Quali sono quindi le maniere più efficaci e più innovative, quali sono i problemi e le soluzioni per ottimizzare l'apporto di docenti che appartengono ad ambiti disciplinari diversi, e quali sono le relazioni più corrette tra l'ambito trainante della progettazione architettonica e le competenze che, a vario titolo, si rendono utili o necessarie per la piena espressione tecnica e sociale del progetto?*

## **Tavolo 2. Lavoro individuale e di gruppo**

Il lavoro di gruppo da sempre consente un'utile simulazione della pratica professionale, rafforza la coesione e lo scambio di conoscenze orizzontale tra gli studenti, è un addestramento all'interazione culturale e sociale, al confronto e al dialogo, che rappresenta una delle sfide tipiche del mestiere dell'architetto. Anche su questo punto la discussione è aperta e può portare a esiti plurimi e articolati. Da una parte c'è l'esigenza di misurare e verificare il livello individuale raggiunto da ciascuno studente, d'altra parte c'è la necessità pratica di ridurre il numero dei progetti da seguire sollecitando, anche per questa ragione contingente, il lavoro di squadra. Si può pensare, per esempio, che il progetto sia sviluppato da gruppi a geometria variabile, oppure che i gruppi siano composti da studenti con interessi diversi oppure, accentuando la multidisciplinarietà, da studenti che seguano corsi di laurea differenti, per esempio in ingegneria, urbanistica o paesaggio. Un'altra modalità in grado di aggiungere interesse alla formazione del gruppo è l'aggregazione di studenti di anni diversi, creando una situazione "verticale" in cui i più giovani apprendono non solo dai docenti ma anche dai colleghi più anziani.

*Come si deve gestire la classe degli studenti, a quali modelli si può fare riferimento, dalla bottega d'artista alla società di progettazione, e quali sono i modi migliori per sviluppare, nello stesso tempo, la competenza e le abilità individuali e l'attitudine a integrarsi ed esprimersi all'interno di un lavoro di gruppo?*

## **Tempi e spazi**

### **Tavolo 3. Calendario**

L'organizzazione temporale del laboratorio è un passaggio cruciale. A prescindere dai contenuti del singolo laboratorio, la stesura del calendario è determinante nell'accrescere o nel ridurre il ruolo del laboratorio, nel definirne la posizione e il peso all'interno del piano di studi.

La durata, la cadenza e le modalità d'uso delle ore disponibili sono tutti fattori soggetti a grandi variazioni. La durata, per esempio, può variare dal biennio (Polimi) alla bimensilità (TU Delft), con una presenza ancora consistente del classico modello annuale e una probabile dominanza, ormai, dello standard del piano studi semestrale che significa, per il laboratorio, un'estensione quadrimestrale. Dentro le diverse durate, cambiano anche il numero delle ore, cioè dei crediti formativi, che in genere varia da un minimo di 10 a un massimo che può avvicinarsi ai 30, nel caso di laboratori con plurime integrazioni. Le opzioni, nella progettazione del calendario, sono molteplici. Per esempio, si può concentrare il tempo dedicato in blocchi giornalieri di 8-10 ore oppure si può spezzare in impegni più ridotti e più frequenti. All'estero (Spagna, Sudamerica), soprattutto al livello del master si considera normale che gli studenti si rechino all'incontro con i docenti verso il termine della giornata lavorativa, prolungando magari la sessione nelle ore notturne.

*Quali sono le interazioni tra la programmazione temporale e spaziale dei laboratori e le modalità didattiche e di apprendimento? La progettazione dei calendari rappresenta un fattore strategico che stabilisce gerarchie e priorità; quali sono le scelte in grado di ottimizzare il tempo dedicato al laboratorio? Quali elementi giocano a favore dell'intensità, con forti concentrazioni di impegno orario, e quali spingono invece verso un laboratorio diffuso con un calendario a impegni più frequenti e più leggeri?*

### **Tavolo 4. Modelli alternativi**

La principale alternativa al laboratorio di progettazione è la formula intensiva, da sempre intesa come una possibilità importante di concentrare interamente l'attenzione, per un periodo limitato di tempo, sull'attività progettuale. A partire dalla memoria accademica dell'ex tempore, che oggi sopravvive nella prova progettuale dell'esame di stato, l'idea del workshop intensivo si basa sull'unione momentanea di arte e vita, sulla fondazione di una comunità nomadica che, per un breve las-

so di tempo, si costituisce come società unitariamente e univocamente protesa all'azione progettuale. I workshop Wave (luav) e Miaw (Polimi) hanno portato questo formato all'interno del manifesto degli studi mentre fioriscono, dentro e fuori le istituzioni universitarie, continue proposte di Summer e Winter School e workshop di varia natura, talvolta anche associati alla possibilità di riconoscerli come attività di tirocinio. Vitalità e confusione caratterizzano questa offerta densa e volatile che, in apparenza, incontra sempre di più il favore di docenti e studenti. I workshop sono, per loro natura terreno di sperimentazione didattica dove si trovano un po' tutti i temi caldi della didattica: l'apertura internazionale, l'attenzione ai territori, l'accademia pura o il contatto diretto con la professione e con le aziende, relazioni con amministratori e stakeholder, multidisciplinarietà, autocostruzione, e poi l'opportunità di ambientazioni esotiche, viaggi transcontinentali, mescolanza di persone e di culture, e molte altre possibilità che qui possono trovare libero campo di sperimentazione.

*Quali sono i vantaggi e quali gli svantaggi di queste modalità didattiche alternative? Fino a che punto bisogna incentivarle, e quali sono i particolari tipi di sperimentazione per cui questi formati non convenzionali si rivelano più adatti e più fertili? Rappresentano forse, questi formati, un modo di apertura a realtà esterne all'istituzione universitaria, in termini di corpo docente, di temi trattati, di relazioni esterne e internazionali, di impatto sul territorio?*

## Azioni e strutture

### Tavolo 5. Temi e scale del progetto

La scelta dei temi di progetto è una questione che deve essere affrontata da diversi punti di vista. Il primo, classico, riguarda un'ipotetica progressione dei laboratori. Secondo questa concezione, gli studenti dovrebbero partire affrontando compiti più semplici, soprattutto legati all'abitazione, e affrontare gra-

dualmente programmi sempre più complessi. A questa considerazione se ne possono aggiungere altre di carattere strategico: scenari individuati a livello di scuola, o di corso di laurea, che propongono temi legati a situazioni contingenti, che possono riguardare la realtà locale (vedi il progetto Riformare Milano), oppure possono prefigurare un indirizzo di formazione specifico, per esempio verso la conservazione e il restauro, il disegno urbano, o il recupero e il riuso del patrimonio esistente. La discussione può riguardare quindi sia l'aspetto tecnico, cioè quali sono le abilità che lo studente deve acquisire in rapporto ai temi di progetto, sia l'aspetto strategico, cioè come la scuola possa far convergere il lavoro dei laboratori su temi di interesse condiviso che riguardano il territorio, per esempio la città in cui si opera, oppure un tema specifico, per esempio una tipologia considerata di particolare interesse (il progetto delle scuole, la progettazione antisismica, le nuove forme dell'abitare).

Considerando i tre settori disciplinari della nostra area concorsuale, i laboratori sono chiamati a confrontarsi con un'ampiezza scalare notevole e quindi a usare strumenti, nozioni, paradigmi e riferimenti che possono essere molto distanti, dalla macroscale del territorio alla microscale della scenografia e dell'allestimento. In genere, nel corso della carriera lo studente affronta un'estensione dell'ambito scalare che parte dalle scale intermedie (dall'1:200 all'1:50) per poi estendersi in entrambe le direzioni, quella più ravvicinata del dettaglio e quella più estesa dell'ambito urbano.

Ma anche rimanendo all'interno della parte centrale dello spettro, quella che usa come parametro principale la progettazione dell'edificio, le differenze possono essere considerevoli. Ci sono strategie didattiche che, per esempio, intendono la progettazione architettonica come un approfondimento del disegno urbano, altri invece pongono al centro questioni tipologiche, altri ancora utilizzano paradigmi legati alle diverse versioni di sostenibilità, che sia energetica, economica o sociale.

*La scelta dei temi e, soprattutto, delle scale di progetto implica una perimetrazione del settore scientifico disciplinare? La*

*indicati dall'architettura degli interni e da quella del paesaggio oppure la differenza riguarda, prima ancora che temi e scale, la cultura tecnica di riferimento? Esistono temi specifici per ciascun settore disciplinare oppure è giusto pensare che le differenze tra i settori non siano tali da comportare differenze metodologiche significative?*

### **Tavolo 6. Progetto accademico e azione sociale**

Il tema intende alimentare la riflessione sul ruolo sociale del progetto architettonico sviluppato a partire dall'ambito accademico, e sui modi di coinvolgimento e incisione in ambiti critici esterni.

Punto d'avvio della riflessione è l'evidenza del saldo ampiamente negativo che si ottiene confrontando gli sforzi progettuali espressi in Italia dalle scuole di progettazione architettonica e urbana (e anche quelli dei soggetti professionali) e le ricadute concrete sui rispettivi piani di realtà. Non è un destino, questo, comune a tutte le discipline accademiche: quelle di impronta più specificamente tecnica o volte a pratiche specialistiche, per esempio, hanno maggiore incisività.

Il carattere ontologicamente ibrido del campo teorico-pratico-sociale della disciplina architettonica, così complesso e articolato rappresenta, in tal senso, il suo punto di debolezza. Ma, nell'ottica della gestione di progetti di lettura e modificazione di ambiti critici complessi, potrebbe rappresentare anche il suo punto di forza e sostanziare presupposti e strumenti più articolati ed appropriati.

*I laboratori di progettazione impegnati esplicitamente in compiti di natura sociale, possono legittimare il loro ruolo nei confronti di interlocutori esterni, come la politica, la stampa, l'opinione pubblica, ma questo vantaggio a quali risultati può condurre? L'impegno sociale è anch'esso una finzione, un'altra faccia della committenza immaginaria, o può condurre a risultati reali, misurabili all'esterno del percorso formativo? E quale deve essere il rapporto tra obiettivi formativi e risultati che, in*

*questo tipo di esperienze, ambiscono a una importanza maggiore e a una misurabilità in termini esterni alla disciplina?*

## **Globale e locale**

### **Tavolo 7. Il laboratorio è internazionale**

Il crescente livello di interazione e scambio con le istituzioni e i territori al di fuori dei confini nazionali è oggi un primario fattore di trasformazione dell'università italiane di architettura, e incide profondamente nella ideazione, preparazione e gestione dei laboratori e dei corsi relativi all'insegnamento della progettazione architettonica. L'internazionalizzazione pone problemi molto chiari: il superamento delle barriere linguistiche, l'unificazione modulare dei corsi, l'equivalenza quantitativa e qualitativa dei contenuti didattici, la flessibilità dei piani di studio, l'adozione del Processo di Bologna e della scansione semestrale dell'anno accademico. Questo tipo di problemi riguarda principalmente l'ambito Erasmus, una mobilità massiccia presso gli studenti e rilevante anche per la mobilità dei docenti. Un secondo ordine di questioni riguarda gli studenti internazionali, cioè coloro che accedono a uno dei tre livelli della formazione universitaria italiana provenendo da un paese straniero. Questo contingente di studenti stranieri pone problemi diversi ma altrettanto importanti, come la valutazione e selezione dei curricula, il processo di integrazione nel nostro sistema educativo e, più in generale, nel nostro tessuto culturale.

Altri problemi sono più direttamente legati all'insegnamento della progettazione architettonica svolto in presenza di classi eterogenee, formate da studenti locali, nazionali, Erasmus e internazionali. In queste condizioni, il processo di formazione graduale, omogeneo, "di scuola", con esperienze formative preordinate e collegate in sequenze logiche, diventa aleatorio e talvolta irrealizzabile. Soprattutto a livello di laurea magistrale il turn-over di studenti, e talvolta anche di docenti, è così alto da rendere inutile il tentativo di un controllo capillare del pro-

cesso formativo. I fattori importanti sono, per esempio, la concreta possibilità che molti studenti svolgano il 50% del corso di laurea magistrale in sedi estere che, data la grande possibilità scelta, possono essere anche molto diverse tra loro sotto tutti i parametri, così come è significativa la presenza di percorsi di doppia laurea che, soprattutto nel lavoro di tesi, mettono a confronto modalità, richieste e routine assai differenziate.

*Una questione cruciale, nella gestione degli studenti internazionali, è la scelta linguistica: occorre difendere l'uso dell'italiano sempre e comunque? Oppure è giusto attrezzarsi per produrre corsi completamente in inglese per favorire l'accesso e la comunicazione con gli studenti stranieri? Hanno senso scelte intermedie, opzioni plurilinguistiche, formati flessibili e misti? Come si può affrontare il problema della forte diversità dei background, che si rileva in classi a forte differenziazione di provenienza? Quali strumenti didattici, quali scelte tematiche e quali metodologie aiutano a rendere chiaro e condivisibile l'attività del laboratorio a studenti di estrazione molto diversa?*

### **Tavolo 8. Il radicamento nel territorio**

Il laboratorio in molte circostanze agisce come situazione di collegamento tra la dimensione accademica, che è tendenzialmente (e giustamente) asettica, teorica, autoreferenziale, e la realtà del territorio in cui l'istituzione si trova. Al di là delle questioni di immediato impatto sociale, già affrontate nel Tavolo 6, il laboratorio può mettersi in relazione, più o meno diretta, con processi, problemi ed esigenze che appartengono alla sfera della realtà, e che sono assunti come terreno di sperimentazione e ricerca. A Milano, per esempio, in questi ultimi anni la Scuola ha proposto ai docenti numerosi programmi-quadro che riguardano la realtà milanese, con l'individuazione di problematiche assolutamente reali e con l'invito esplicito a fornire alla città, e anche direttamente alla sua amministrazione, un servizio di ricerca e sviluppo circa alcune aree critiche e alcuni temi di interesse strategico. Un altro caso di stretta contiguità con il mondo reale si registra quando concorsi di architettura,

rivolti al mondo professionale, sono assunti come programma di lavoro per laboratori di progettazione.

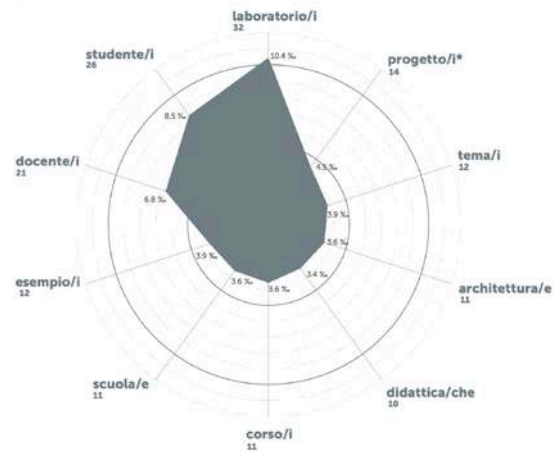
Misurare la giusta distanza tra attività formativa e i processi che investono il territorio reale non è semplice. Nel contatto con la realtà si producono interessi, stimoli e condizioni di forte interesse ma, d'altra parte, si limita la libertà di pensiero e di progetto che rappresenta una ricchezza specifica e peculiare della progettazione accademica.

*Quindi, attraverso l'analisi di casi di studio e la riflessione teorica, come è possibile trovare i modi più adeguati, le metodologie più efficaci e corrette per gestire l'interazione con la realtà senza appiattirsi su una pratica di tipo professionale ma senza rinunciare alla forza del dato di realtà?*

*Devono le buone pratiche dell'insegnamento portare all'elaborazione di risposte progettuali tecnicamente adeguate alle domande del territorio, adeguandosi alle visioni e alle richieste che provengono dall'esterno? Oppure bisogna mantenere una distanza di sicurezza che consenta di tradurre la domanda del territorio nel linguaggio, più complesso e problematico, definito dagli obiettivi della ricerca scientifica e della pratica accademica?*

# call

Occorrenze	Lemma	Frequenza	Lemmi per radice	Frequenza
32	laboratorio/i	10.4 %	33 laboratorio/i, laboratoriale	10.7 %
26	studente/i	8.5 %	31 studente/i, studio/i	10.1 %
23	progettazione	7.5 %	44 progetto/i, progettazione, progettuale/i	14.3 %
21	docente/i	6.8 %	21 docente/i	6.8 %
12	esempio/i	3.9 %	12 esempio/i	3.9 %
12	tema/i	3.9 %	12 tema/i	3.9 %
11	architettura/e	3.6 %	21 architettonica/o, architettura, architetto/i	6.8 %
11	corso/i	3.6 %	11 corso/i	3.6 %
11	scuola/e	3.6 %	11 scuola/e	3.6 %
10	didattica/che	3.4 %	10 didatt-	3.4 %



\* Il lemma 'progetto', declinato al singolare e plurale, ricorre 14 volte nella Call e sostituisce in questo grafico il termine 'progettazione', che ricorre 23 volte. La sostituzione consente un confronto diretto con i 10 lemmi principali individuati per ciascun Tavolo del Forum, tra i quali il termine 'progetto' è sempre presente.



# 1

## Il laboratorio integrato

- Lessimi più frequentati
- 1 architettura 208
  - 2 progetto/i 198
  - 3 laboratorio/i 149
  - 4 studente/i 107
  - 5 tema/i 98
  - 6 didattica 69
  - 7 corso/i 76
  - 8 architettura/e 209
  - 9 ricerca/che 68
  - 10 docente/i 66



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

# 2

## Lavoro individuale e di gruppo

- Lessimi più frequentati
- 1 gruppo/i 187
  - 2 progetto/i 98
  - 3 studente/i 88
  - 4 laboratorio/i 67
  - 5 architettura/e 51
  - 6 tema/i 48
  - 7 corso/i 37
  - 8 ricerca/che 31
  - 9 architettura/i 31
  - 10 individuo/i 21



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

### 3

#### Calendario

Lemmi più frequent  
 1 progetto/i 123  
 2 studente/i 103  
 3 architettura/e 81  
 4 corso/i 70  
 5 laboratorio/i 67  
 6 tema/i 47  
 7 didattica/che 39  
 8 architettura/e 32  
 9 workshop 29  
 10 docente/i 28



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 3 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

### 4.1

#### Modelli alternativi. Ricerca e didattica

Lemmi più frequent  
 1 progetto/i 116  
 2 ricerca/che 87  
 3 architettura/e 84  
 4 call 67  
 5 workshop 47  
 6 laboratorio/i 46  
 7 superintendente 39  
 8 didattica/che 37  
 9 studente/i 37  
 10 moduli 34



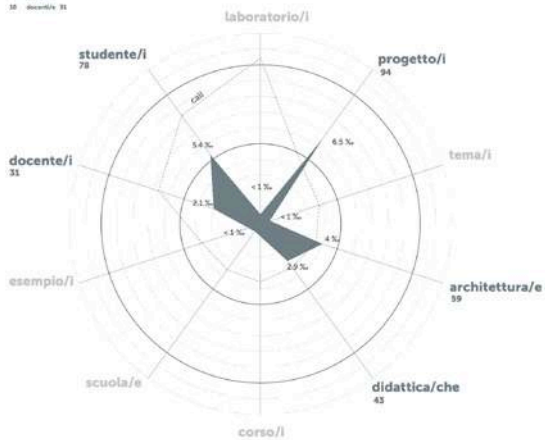
Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 4.1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 4.2

### Modelli alternativi. Internazionalizzazione e innovazione

Lessoni più frequentate

1	studente/i	102
2	progetto/i	94
3	matematica	79
4	architettura/e	59
5	spazio/i	49
6	didattica/che	45
7	internazionalizzat	42
8	seminario/i	40
9	area	38
10	innovazione	31



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 4.2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con la frequenza dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 5.1

### Temi e scale del progetto. Temi

Lessoni più frequentate

1	progetto/i	167
2	architettura/e	132
3	tema/i	77
4	seminario	59
5	area	42
6	tema/i	37
7	laboratorio/i	32
8	area	31
9	didattica/che	41
10	innovazione	31



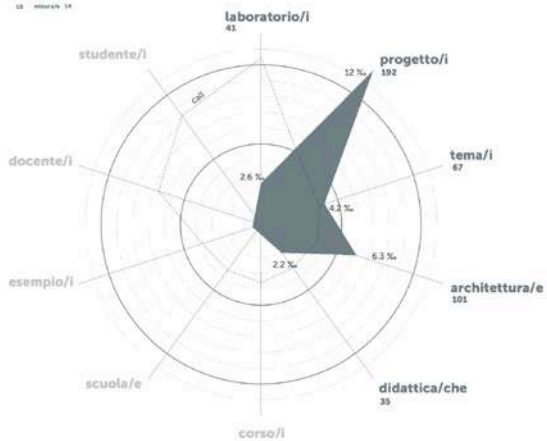
Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 5.1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con la frequenza dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 5.2

### Temi e scale del progetto. Esperienze

Lessmi più frequentati

1	progetto/i	100
2	architettura/e	100
3	tema/i	67
4	scuola/e	62
5	esempio/i	55
6	laboratori/i	49
7	laboratori/i	45
8	didattica/che	35
9	tema/i	29
10	tema/i	18



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 5.2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 6

### Progetto accademico e azione sociale

Lessmi più frequentati

1	progetto/i	120
2	tema/i	115
3	architettura/e	114
4	tema/i	109
5	tema/i	81
6	tema/i	77
7	tema/i	67
8	progetto/i	66
9	tema/i	63
10	laboratori/i	61



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 6 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 7 Il laboratorio è internazionale

Lessmi più frequenti  
 1 progetto/i 85  
 2 laboratorio/i 84  
 3 studente/i 83  
 4 architettura 79  
 5 internazionale/i 68  
 6 scuola/i 43  
 7 legge/i 42  
 8 processo/i 42  
 9 città 38  
 10 novembre 37



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 7 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

## 8 Il radicamento nel territorio

Lessmi più frequenti  
 1 progetto/i 244  
 2 architettura/i 138  
 3 territorio/i 135  
 4 dibattito/i 115  
 5 studente/i 111  
 6 architettura 108  
 7 scuola/i 85  
 8 città 84  
 9 realtà 82  
 10 tema 81



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 8 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza nella Call.

# Il laboratorio integrato

1.

## Coordinamento scientifico

Renato Capozzi, Tomaso Monestiroli, Raffaella Neri,  
Roberto Rizzi

## Testi di

Carlo Atzeni, Adriano Dessi | Università degli Studi di  
Cagliari

Gianluca Burgio | Università degli Studi di Enna "Kore"

Alessandra Capanna | Sapienza Università di Roma

Giovanni Battista Cocco | Università degli Studi di Cagliari

Annalisa de Curtis | Politecnico di Milano

Francesco Defilippis | Politecnico di Bari

Anna Irene Del Monaco | Sapienza Università di Roma

Carlo Deregibus, Andrea Alberto Dutto, Veronica

Cavedagna, Alberto Giustignano, Giovanni Leghissa,

Riccardo Palma | Politecnico di Torino

Tiziano De Venuto, Giuseppe Tupputi | Politecnico di Bari

Bruna Di Palma | Università degli Studi di Napoli Federico II

Antonello Fino, Rachele Lomurno | Politecnico di Bari

Esther Giani | Istituto Universitario di Architettura di  
Venezia

Matteo Ieva | Politecnico di Bari

Gennaro Postiglione, Alessandro Rocca | Politecnico di  
Milano

Riccardo Renzi | Università degli studi di Firenze

Antonio Riondino | Politecnico di Bari

Roberto Rizzi | Politecnico di Milano

Francesco Spanedda, Antonello Marotta | Università di  
Sassari

Marco Trisciuglio, Matteo D'Ambros, Simone Devoti |  
Politecnico di Torino

Ettore Vadini | Università della Basilicata

Al tavolo hanno partecipato circa 30 persone, in rappresentanza di molte scuole italiane. Il Tavolo 1 ha organizzato la giornata sotto forma di discussione collettiva, a partire da alcune questioni evidenziate negli abstract ricevuti. Ogni partecipante è stato invitato quindi a dibattere tutti i temi, con uno spazio temporale contenuto, durante il quale riportare la esperienza della scuola di provenienza, relativamente alla questione in discussione.

Si è quindi aperto un confronto fra gli ordinamenti didattici delle scuole e una discussione intorno alle ragioni che hanno portato alle diverse scelte, ripercorrendo vicende e ragioni che hanno condotto (o meno) le scuole alla organizzazione didattica dei laboratori integrati.

La propria esperienza di lavoro in un laboratorio integrato – in qualità di docente, ma, considerando la partecipazione di giovani dottori, dottorandi e contrattisti, anche in qualità di ex studenti – è stato naturalmente il punto di partenza della riflessione: l'invito a tutti è stato quello di non portare solo una testimonianza descrittiva, ma, a partire da questa esperienza, di evidenziare questioni, problemi, risultati positivi e negativi, difficoltà, ragioni.

Di seguito, per punti, alcune questioni emerse dagli abstract, intorno a cui si è incentrata la discussione.

- Laboratorio integrato: sì o no?
- Laboratorio formativo o professionale? Quali obiettivi?
- Laboratorio integrato in opposizione a specialismi? Autonomia o eteronomia disciplinare?
- Quali integrazioni? Con quali discipline? Fisse, variabili, in successione.....? Con quali ruoli?

- Quali tempi auspicabili (annualità/semestralità) per questa struttura didattica, relativamente ai compiti prefissati?

- In quali anni di studio? Laboratori integrati per la tesi di laurea o per tutti gli anni? Diversificati a seconda degli anni di corso oppure no?

RC, TM, RN, RR

# Progetto è costruzione

**Carlo Atzeni**

**Adriano Dessì**

Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

## Le premesse metodologiche

Il laboratorio Integrato di Progetto e Costruzione dell'Architettura 3 all'interno della Scuola di Architettura di Cagliari, da almeno dieci anni dedicato ai temi del progetto nel costruito con riferimento al rapporto fra progetto contemporaneo e preesistenze storiche e, negli ultimi due rivolto al più specifico tema del recupero di grandi complessi rurali del territorio regionale, è l'unico che nel triennio si svolge "a classi riunite" cioè riproponendo un modello consolidato e, riteniamo, ancora molto efficace del "progetto annuale" anche nella struttura a "3+2", ormai dominante nelle scuole di Architettura, soprattutto nelle cosiddette "piccole sedi".

Da sempre alcuni maestri, che non a caso rappresentano due riferimenti del Laboratorio, Álvaro Siza e Rafael Moneo, anche quando si sono trovati ad affrontare l'esperienza didattica o, addirittura, a dirigere importanti Scuole di Architettura nel mondo, affermano che non esiste alcuna differenza tra Progetto e Costruzione intendendo proprio il progetto come luogo di sintesi e convergenza pluridisciplinare (Moneo 1999, 7). Di recente, Eduard Bru, tra gli ultimi direttori della Scuola Superiore di Architettura di Barcellona, ha affermato che "[...] bisognerebbe chiedere allo studente architetto che traccia la sua prima linea, il primo giorno del primo anno, di che materiale è fatta".

Su questi precetti si fonda l'integrazione del laboratorio denominato di "Progetto e Costruzione dell'Architettura" che non si raggiunge solo attraverso la successione cronologica nei due semestri dei moduli di Composizione e Progetto Tecnologico, ma trova compimento nel significato più ampio e integrale del Progetto che è Costruzione. In questo senso e lavorando con il più congeniale orizzonte annuale, risulta opportunamente esplorabile non solo con un approccio teorico e formale ma anche rivolgendo l'attenzione alla realtà dell'architettura – al suo essere fatto concreta-



mente costruito – il difficile ma anche centrale e stimolante equilibrio tra astrazione e costruzione che connota l'attività dell'architetto. Proprio Moneo ci ricorda infatti che in epoca pre-moderna "gli architetti prima pensavano alla realtà degli edifici e poi ai disegni con cui potevano descriverli" (Moneo 1999, 8-9). È in continuità con questa idea che l'attività didattica del Laboratorio si articola e si struttura, avendo come obiettivo l'architettura costruita e non quella disegnata.

Tra questi paradigmi, tre in particolare, strettamente legati alle tematiche affrontate, agli autori proposti e ai luoghi affrontati, sostanziano questa "Integrazione":

- l'approccio analitico: ovvero la volontà di reinterpretare i caratteri della costruzione e del tipo nella storia in chiave contemporanea, entrambi da intendersi come bacino di conoscenza da cui attingere principi di relazione fra la costruzione e la forma dello spazio (Távora 1982) secondo il paradigma teorico-operativo della continuità nell'esperienza architettonica (Nathan Rogers 1997) e della lunga durata della tradizione del costruire nei luoghi;

- la relazione tra Tettonica e Architettura (Frampton 1999): il modo in cui gli elementi del contesto (il suolo, la luce naturale, la materia) interagiscono con gli elementi costruttivi e connotano gli spazi dell'architettura.

- il nesso tra Architettura e Struttura: cioè l'idea di intendere il progetto di architettura con un approccio sistemico che non può prescindere dalle implicazioni tecnico-strutturali e di come proprio attraverso queste sia possibile connotare lo spazio, definirne il ritmo e spesso anche il linguaggio. Alberto Campo Baeza ci parla in questo senso dell'opportunità di ricorrere ad "una struttura della struttura" rimandando proprio alla necessità di definire i principi dell'articolazione dello spazio attraverso, e in relazione, ai principi su cui lo spazio stesso può reggersi (Campo Baeza 2009, 63).

## **I temi e le modalità di lavoro del laboratorio integrato**

Gli ultimi anni del Laboratorio Integrato, come specificato in apertura, pone l'idea della multifunzionalità dello spazio rurale delle aree interne della Sardegna al centro della riflessione del progetto dell'anno.

L'obiettivo è l'esplorazione delle possibilità di risignificazione, riuso, recupero e integrazione con architetture contemporanee del patrimonio produttivo e abitativo esistente a carattere storico-identitario. Col progetto si intende ripensare il ruolo che l'architettura può svolgere nel quadro di un'idea di sviluppo dei territori che si fonda sui nuovi paradigmi della sostenibilità culturale e insediativa, senza prescindere dal protagonismo attivo e dal radicamento delle comunità locali. La scelta di lavorare sull'azienda agricola si inserisce all'interno di una tematica sempre più impellente per l'architettura contemporanea, cioè quella di riflettere sul riuso del costruito comprendendone le sue qualità storiche e spaziali e trovando il margine per il progetto di architettura. L'immenso patrimonio regionale in termini di aziende in disuso o parzialmente utilizzate costituisce un importante serbatoio di architetture da riusare, convertire, ri-progettare. Da un lato il tema del turismo di qualità, dall'altro la necessità di presa in cura della campagna e un lento ma costante "ritorno alla terra" rappresentano alcuni fenomeni in atto che trasformano il progetto in strumento operativo di verifica di nuovi programmi d'uso degli spazi dell'agro.

Il laboratorio intende fornire le basi per un approccio al patrimonio storico costruito di carattere non monumentale, che si incardinano nella capacità di lettura dei manufatti storici "di base", dalle loro configurazioni e significati formali alla loro consistenza fisica e tecnologica, in una prospettiva di riuso attivo e di reinserimento nei flussi economici delle aree interne regionali. Il laboratorio si propone di affrontare

una scala del possibile, in altri termini di verificare il potenziale del progetto contemporaneo in un intervento di riqualificazione e riuso del patrimonio che non richiede particolare disponibilità di risorse e, per questo, alla portata anche del privato. Si tratta, anche in questo caso, di una scelta di realtà che entra in profondità su alcune delle questioni più problematiche del nostro territorio e che, per questo, invita gli studenti a proporre progetti in un quadro contestuale concreto e del quotidiano, particolarmente fertile in un momento storico di crisi come quello che attraversiamo ormai da diversi anni.

Al termine del Laboratorio gli studenti sviluppano il tema con un approccio che attraversa le diverse scale con particolare attenzione al complesso rapporto spazio-forma-struttura-costruzione-luogo-preesistenza, producendo elaborati e modelli di interpretazione sistemica che giungono sino alla scala esecutiva. Tutto ciò che consente di riportare la riflessione del progetto sul campo della Realtà e di rendere "l'idea" cosa "costruita" (Campo Baeza, 2012) o, più correttamente, costruibile.

### Riferimenti bibliografici

Campo Baeza, Alberto. 2009. *Pensar con las manos*. Buenos Aires: Nobuko.

Campo Baeza, Alberto. 2012. *L'idea costruita*. Siracusa: LetteraVenditue.

Frampton, Kenneth. 1999. *Tettonica e architettura: Poetica della forma architettonica nel XIX e XX secolo*. Milano: Skira.

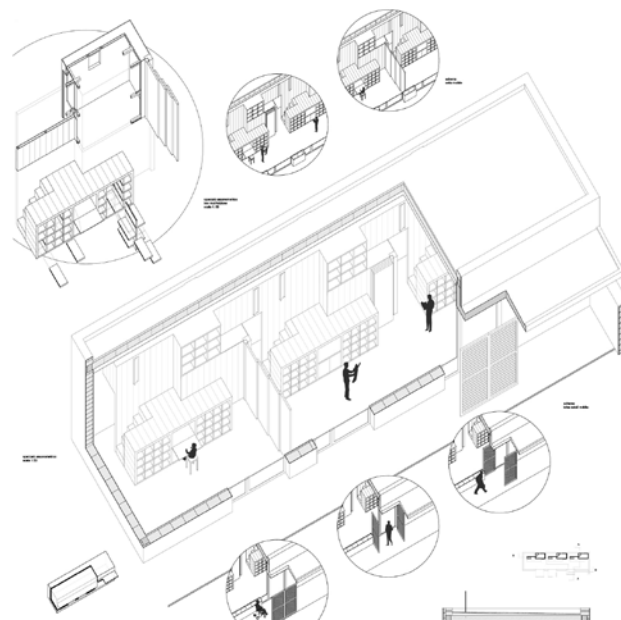
Moneo, Rafael. 1999. *La solitudine degli edifici e altri scritti: Questioni intorno all'architettura*. Torino: Allemandi Editore.

Rogers, Ernesto Nathan. 1997. *Esperienza dell'architettura*. Milano: Skira.

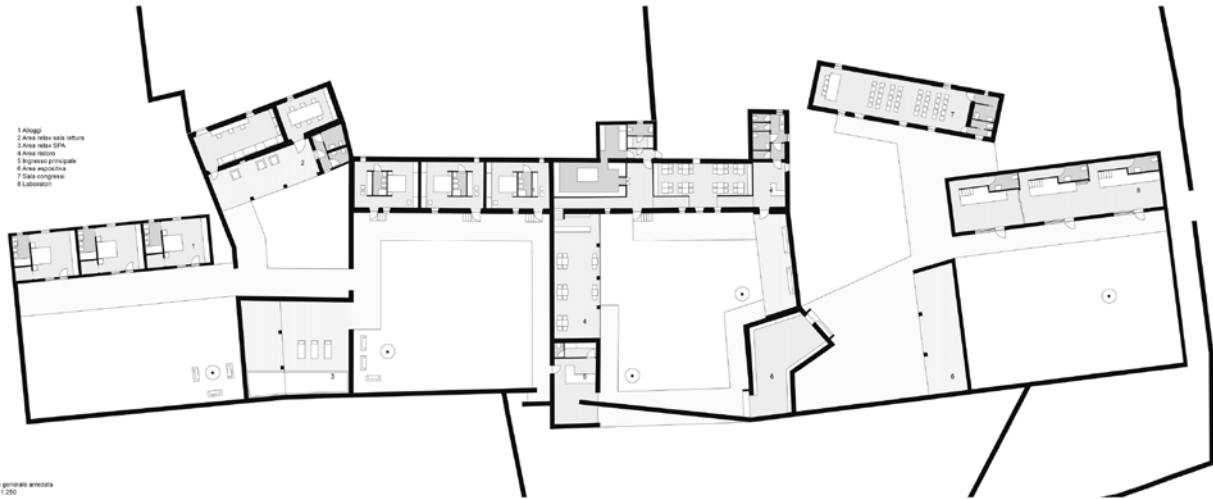
Távora, Fernando. 1962. *Da organização do espaço*. Porto: FAUP Publicações.

### Immagini

1-2. Laboratorio Integrato di Progetto e costruzione dell'architettura 3, Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura, Università degli Studi di Cagliari. Docenti: Carlo Atzeni e Adriano Dessi. Elaborati di uno dei progetti dell'a.a 2017-18 rivolto al ripensamento dell'azienda rurale sul territorio regionale della Sardegna.



- 1 Alloggi
- 2 Area relax sala lettura
- 3 Area relax SPA
- 4 Area ufficio
- 5 Spazio principale
- 6 Area espositiva
- 7 Sala congressi
- 8 Laboratorio



Piano generale annesso  
Scala 1:250



Sezione A-A  
Scala 1:250



## **Un think tank per l'architettura: Il modello del partenariato internazionale UNIKORE/EtsaV-UPC**

**Gianluca Burgio**

Università degli Studi di Enna "Kore"  
Facoltà di Ingegneria e Architettura

Gli studi accademici posso essere internazionalizzati in una pluralità di modi. La strada scelta dall'Università di Enna "Kore" è quella di un percorso che prevede la possibilità di ottenere il doppio titolo di architetto, italiano e spagnolo. Il processo di internazionalizzazione, condotto con l'Escuela d'Arquitectura del Vallès della Universitat Politècnica de Catalunya, tuttavia, si inserisce in una ampia strategia di rinnovo del modello educativo della Scuola di Architettura dell'Ateneo ennese. Il legame tra le due Scuole è realizzato, infatti, non solo attraverso l'adattamento reciproco dei piani di studio, ma anche attraverso due azioni concrete, che rendono il sodalizio italo-iberico operativo quotidianamente negli studi di Architettura a Enna.

Le relazioni tra le scuole di architettura dei due Atenei ebbero inizio nel 2010, quando si cominciò a progettare un primo workshop, dal titolo Riabitare/Rehabitar, che avrebbe avuto luogo a Enna nell'anno accademico successivo. A partire da allora con costanza ogni anno si programmarono iniziative congiunte (seminari, conferenze, workshop) che servirono da base per avviare il partenariato attuale. Esso prevede una stretta collaborazione tra la scuola di Enna e la ETSAV e il rilascio del doppio titolo di architetto da parte dei due atenei. La convenzione fu firmata nel febbraio 2015 ed entrò in vigore a partire dall'anno accademico 2015-2016.

Avevamo fatto cenno a due azioni concrete che caratterizzano questo rapporto tra le due scuole. La prima linea d'azione è relativa alla partecipazione diretta alla didattica da parte della ETSV del Vallès, che invia ogni anno un gruppo di otto docenti ad insegnare ad Enna; l'altra riguarda, invece, la costruzione condivisa dei contenuti che sono fissati tra le due scuole attraverso un Programma Quadro della didattica.

Cominciamo ad illustrare come funziona e in che termini si sviluppa la partecipazione della Scuola catalana alle attività didattiche del corso di laurea in Architettura ennese. Occorre precisare che la presenza della Scuola catalana, è costante e reale: come dicevamo, un team di otto docenti della

ETSAV insegna con regolarità presso la Scuola di Enna. Per permettere ai colleghi catalani di poter essere incorporati al sistema didattico ennese, il corso di laurea ha dovuto rivedere il proprio sistema di organizzazione. I docenti catalani sono, ovviamente, docenti anche presso la ETSAV e, dunque, hanno un loro carico didattico e una serie di impegni accademici inderogabili e infungibili. Pertanto, il calendario didattico di Enna si è modulato in maniera tale da utilizzare il leggero décalage temporale che lo differenzia da quello catalano, fissando nei brevi momenti di pausa della ETSAV, i periodi di docenza in Sicilia del corpo docente straniero. La presenza dei colleghi della ETSAV è dunque scandita in tre momenti distribuiti durante l'intero arco delle attività didattiche che si svolgono a Enna. I tre momenti sono costituiti da tre settimane di workshop intensivi, strutturati in attività laboratoriali e teoriche, che si svolgono secondo il seguente meccanismo temporale: il primo workshop è quello che da inizio alle attività della scuola ennese e in esso vengono presentati i temi da affrontare durante tutta la durata del corso; il secondo – considerato quello di mid-term – è quello che conclude le attività didattiche in prossimità della pausa invernale per gli esami, verificagli sviluppi delle tematiche e fissa le questioni e gli obiettivi da raggiungere; infine, il terzo conclusivo e riassuntivo che si tiene normalmente durante la prima decade di giugno. Durante questo ultimo appuntamento, le attività seminariali e laboratoriali trovano un momento di condivisione plenaria del lavoro svolto nell'ambito dei diversi anni di corso, affinché il lavoro prodotto singolarmente dai vari gruppi di lavoro possa divenire patrimonio di tutti.

La presenza della scuola catalana, inoltre, ha prodotto anche una revisione del modello di docenza ennese, che in parte si è adeguato a quello del partner straniero: in questo senso si è operato un parziale trasferimento dell'organizzazione della didattica dei cosiddetti Tallers d'Arquitectura i Projecte che costituiscono uno degli elementi cardine della ETSAV. Si tratta di un sistema multidisciplinare dei Laboratori di

Progettazione che coniugano varie aree di competenza. Il modello non è certo una novità, ma esso è integrato con le pratiche tipiche della ETSAV, che hanno distinto questa Scuola sia in ambito iberico che internazionale: l'obiettivo concreto è quello di incrementare le competenze in materia di riabilitazione, riuso e rigenerazione urbana. Così i cinque workshop (uno per annualità) che operano durante le tre settimane intensive affrontano i temi didattici con un approccio multidisciplinare; il progetto d'architettura nelle sue varie declinazioni rappresenta il centro del lavoro e, intorno ad esso, ruotano gli approfondimenti disciplinari. In funzione dell'anno di corso, si tende a scegliere un taglio che possa potenziare alcune competenze e abilità, piuttosto che altre, affinché alla fine del percorso quinquennale l'allievo abbia ricevuto un'adeguata formazione disciplinare.

L'altro versante sul quale si sta operando è quello del cosiddetto "Programma Quadro" che le due Scuole hanno accordato per il primo quinquennio di cooperazione. Sostanzialmente il programma stabilisce, per ogni anno accademico, un tema generale che viene affrontato da tutta la Scuola da vari punti di vista e nei modi di approccio opportuni in funzione dell'anno di corso. Le Scuole "costruiscono" così una sorta di think tank accademico che produce una o più visioni sul tema e che alla fine dell'anno si confronta esponendo i risultati prodotti.

Il modello di architetto a cui sta guardando la Scuola di Enna – o meglio, al quale aspira – è quello di un professionista/intellettuale consapevole della lunghissima tradizione dell'architetto, conoscitore delle tecnologie e delle necessità dell'architettura contemporanea, ma anche dei nuovi campi e dei nuovi orizzonti che si delineano nel panorama complesso di un mestiere che oggi giorno si è trasformato moltissimo. Il partenariato con la ETSAV ha esattamente questo obiettivo, perché anche la Scuola catalana sta ripensando profondamente i sistemi docenti, l'organizzazione didattica e il bagaglio di contenuti che l'architetto contemporaneo

si crede che debba possedere. D'altra parte, tutte le scuole iberiche sono state investite dalla profonda crisi del sistema edilizio che, in prima battuta, ha colpito i professionisti, ma che immediatamente dopo ha avuto ripercussioni anche sulle scuole d'architettura. Dinanzi a tale tipo di problematiche un'istituzione docente non può non prendere una posizione e non può certamente rimanere ancorata a sistemi tradizionali, che rischiamo di tagliare fuori non solo e non tanto le stesse scuole, ma soprattutto i giovani allievi architetti che si vogliono misurare con il sempre attuale mondo dell'architettura. In fondo, dietro questi ragionamenti, sviluppati congiuntamente tra il centro della Sicilia e la Catalogna, si nasconde una convinzione: da entrambe le parti, infatti, si osserva che il modo "classico" di far architettura si sta rapidamente modificando e, d'altra parte, si registra il fatto che non è certo esaurito il ruolo dell'architetto nella società; piuttosto, esso va "riscritto" e ripensato. Esistono varie prove di questa metamorfosi – che qui non possiamo approfondire per ovvie ragioni di spazio – e che costituiscono la base delle nostre ricerche e della nostra didattica.

Questo approccio è la chiave di volta, a nostro modo di vedere, per comprendere le ragioni profonde di un partenariato tra due entità che, pur lavorando sullo stesso obiettivo – quello di formare architetti –, rappresentavano due mondi molto distanti tra di essi; adesso le due entità si misurano sugli stessi temi e sulla revisione del lavoro dell'architetto, partendo da due punti di vista assai diversi ma che, di nuovo, si incontrano su quello stesso obiettivo: fornire alla società attuale un professionista/intellettuale in grado di interagire consapevolmente con la complessità dell'ambiente costruito (città, società, paesaggio, natura...) e di diventare un operatore/trasformatore consapevole dello spazio.

## **Laboratori di laurea e lauree tutoring: Necessità di integrare saperi**

**Alessandra Capanna**

Università di Roma La Sapienza

Dipartimento di Architettura e Progetto

### **Interdisciplinarietà per la didattica**

Uno dei luoghi di convergenza di ricerca e didattica è il laboratorio di laurea che supporta gli studenti, giunti alla fine del percorso formativo, nella elaborazione di temi progettuali da affrontare seguendo un approccio multidisciplinare. Insieme alle attività di workshop, il laboratorio di laurea consente di mettere a sistema i saperi acquisiti negli anni di studio, troppo spesso confinati in compartimenti stagni dagli studenti che tendono a esaurire nell'esperienza dell'esame la conoscenza derivante dallo studio delle singole materie.

Nel 2016, parallelamente alla ricerca "Numeri forme geometrie modelli. Dalla misura il progetto contemporaneo di riuso" che ha ottenuto un piccolo finanziamento dall'Ateneo de "La Sapienza", è stato attivato un laboratorio di laurea, preceduto da un workshop di rilievo e progetto, aperto anche alle "lauree tutoring", per quegli studenti fuori corso che, pur mancando pochi esami o solo la tesi al conseguimento del titolo, avevano interrotto gli studi. Per questi studenti in particolare, l'approccio multidisciplinare consente di recuperare le conoscenze acquisite molti anni addietro e di aggiornare le competenze che negli anni si sono molto ampliate e specializzate, in particolare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali.

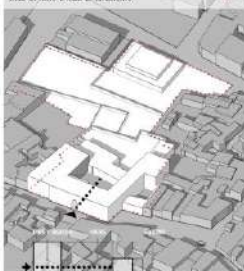
Dal 2 al 10 aprile 2016, venticinque laureandi hanno partecipato a una campagna di rilievo a Castri di Lecce, piccolo comune salentino appena al di fuori dal circuito turistico, che ha offerto il patrocinio e l'ospitalità a docenti e discenti. Oggetto di studio, il palazzo Vernazza, un tempo palazzo baronale, poi adibito a manifattura tabacchi dall'ultimo proprietario, con una lunga storia di uso diversificato, che quindi si presta alla riflessione oggi attuale sulla rigenerazione dei beni storici attraverso il riuso. La ricerca affronta questo tema con particolare attenzione ai rapporti tra matematica e architettura, tra geometria e progetto, mentre per la sperimentazione didattica il riuso diventa una applicazione di queste teorie per ragionare sui processi compositivi, paral-

elamente alla scelta dei temi di progetto. L'edificio, che è di proprietà privata, salvo una grande sala al piano terra che è stata acquistata dal Comune per tenervi le assemblee cittadine e le riunioni del consiglio comunale, ma che funziona anche da biblioteca civica, è stato la sede del workshop. Nella sala consiliare si è potuto allestire il laboratorio di disegno e iniziare l'attività con una prima giornata di disegno dal vero e di interviste ai residenti che riconoscono al palazzo un ruolo identitario molto forte. A seguire, la campagna di rilievo guidata da docenti dell'area della rappresentazione, che hanno messo a disposizione un distanziometro laser e istruito il gruppo di studenti sull'utilizzo di Photoscan, programma che ha consentito la restituzione fotogrammetrica delle immagini, per realizzare il modello 3d del palazzo. Gli studenti, la maggior parte dei quali aveva sostenuto l'esame di Rilievo negli anni Novanta e qualcuno anche precedentemente, hanno così sperimentato le tecnologie digitali più aggiornate per ricostruire le basi cartografiche di un palazzo baronale, tipico del contesto salentino, quasi completamente in disuso, anche se in condizioni di conservazione sufficientemente buone. Collegi architetti con studio professionale a Lecce hanno portato un laserscanner di ultima generazione e personale tecnico per la elaborazione dei dati acquisiti e ottenere una nuvola di punti per la rappresentazione della facciata. Alla fine della settimana i laureandi, dopo aver raccolto notizie storiche sul bene culturale, sulla geografia del luogo e sugli aspetti socio-culturali del contesto, hanno proposto le prime ipotesi di nuovo uso, tra cui quella di destinare interamente il palazzo a sede comunale, con spazi per mostre, per le associazioni locali, per i servizi sociali e ludoteca per bambini. Altri progetti hanno proposto di adibire il palazzo a sede distaccata dell'Università di Lecce con indirizzo scuola di design, o a scuole di alta formazione che recuperano le tradizioni locali, dalla cucina all'artigianato; il terzo possibile riuso del palazzo è risultato quello per una struttura ricettiva. In questo ambito si sono sondate ipotesi di centri di accoglienza, coerenti con la po-



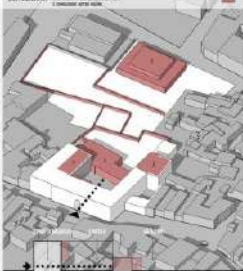


STAZI DI LAVORO E AREA DI INTERVENTO



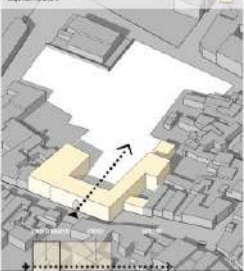
CONFINI DEL SUO QUARTO PROGETTO ARCHITETTURALE SPECIFICAMENTE IN UN  
CONTESTO URBANO ESISTENTE PRESSO CANTÙ ALLA STRADA 100/101/102/103/104/105/106/107/108/109/110/111/112/113/114/115/116/117/118/119/120/121/122/123/124/125/126/127/128/129/130/131/132/133/134/135/136/137/138/139/140/141/142/143/144/145/146/147/148/149/150/151/152/153/154/155/156/157/158/159/160/161/162/163/164/165/166/167/168/169/170/171/172/173/174/175/176/177/178/179/180/181/182/183/184/185/186/187/188/189/190/191/192/193/194/195/196/197/198/199/200/201/202/203/204/205/206/207/208/209/210/211/212/213/214/215/216/217/218/219/220/221/222/223/224/225/226/227/228/229/230/231/232/233/234/235/236/237/238/239/240/241/242/243/244/245/246/247/248/249/250/251/252/253/254/255/256/257/258/259/260/261/262/263/264/265/266/267/268/269/270/271/272/273/274/275/276/277/278/279/280/281/282/283/284/285/286/287/288/289/290/291/292/293/294/295/296/297/298/299/300/301/302/303/304/305/306/307/308/309/310/311/312/313/314/315/316/317/318/319/320/321/322/323/324/325/326/327/328/329/330/331/332/333/334/335/336/337/338/339/340/341/342/343/344/345/346/347/348/349/350/351/352/353/354/355/356/357/358/359/360/361/362/363/364/365/366/367/368/369/370/371/372/373/374/375/376/377/378/379/380/381/382/383/384/385/386/387/388/389/390/391/392/393/394/395/396/397/398/399/400/401/402/403/404/405/406/407/408/409/410/411/412/413/414/415/416/417/418/419/420/421/422/423/424/425/426/427/428/429/430/431/432/433/434/435/436/437/438/439/440/441/442/443/444/445/446/447/448/449/450/451/452/453/454/455/456/457/458/459/460/461/462/463/464/465/466/467/468/469/470/471/472/473/474/475/476/477/478/479/480/481/482/483/484/485/486/487/488/489/490/491/492/493/494/495/496/497/498/499/500/501/502/503/504/505/506/507/508/509/510/511/512/513/514/515/516/517/518/519/520/521/522/523/524/525/526/527/528/529/530/531/532/533/534/535/536/537/538/539/540/541/542/543/544/545/546/547/548/549/550/551/552/553/554/555/556/557/558/559/560/561/562/563/564/565/566/567/568/569/570/571/572/573/574/575/576/577/578/579/580/581/582/583/584/585/586/587/588/589/590/591/592/593/594/595/596/597/598/599/600/601/602/603/604/605/606/607/608/609/610/611/612/613/614/615/616/617/618/619/620/621/622/623/624/625/626/627/628/629/630/631/632/633/634/635/636/637/638/639/640/641/642/643/644/645/646/647/648/649/650/651/652/653/654/655/656/657/658/659/660/661/662/663/664/665/666/667/668/669/670/671/672/673/674/675/676/677/678/679/680/681/682/683/684/685/686/687/688/689/690/691/692/693/694/695/696/697/698/699/700/701/702/703/704/705/706/707/708/709/710/711/712/713/714/715/716/717/718/719/720/721/722/723/724/725/726/727/728/729/730/731/732/733/734/735/736/737/738/739/740/741/742/743/744/745/746/747/748/749/750/751/752/753/754/755/756/757/758/759/760/761/762/763/764/765/766/767/768/769/770/771/772/773/774/775/776/777/778/779/780/781/782/783/784/785/786/787/788/789/790/791/792/793/794/795/796/797/798/799/800/801/802/803/804/805/806/807/808/809/810/811/812/813/814/815/816/817/818/819/820/821/822/823/824/825/826/827/828/829/830/831/832/833/834/835/836/837/838/839/840/841/842/843/844/845/846/847/848/849/850/851/852/853/854/855/856/857/858/859/860/861/862/863/864/865/866/867/868/869/870/871/872/873/874/875/876/877/878/879/880/881/882/883/884/885/886/887/888/889/890/891/892/893/894/895/896/897/898/899/900/901/902/903/904/905/906/907/908/909/910/911/912/913/914/915/916/917/918/919/920/921/922/923/924/925/926/927/928/929/930/931/932/933/934/935/936/937/938/939/940/941/942/943/944/945/946/947/948/949/950/951/952/953/954/955/956/957/958/959/960/961/962/963/964/965/966/967/968/969/970/971/972/973/974/975/976/977/978/979/980/981/982/983/984/985/986/987/988/989/990/991/992/993/994/995/996/997/998/999/1000

DEVELOPPO



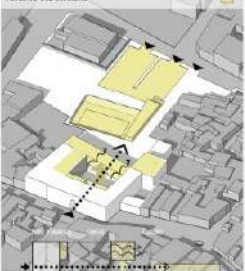
1) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
2) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
3) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE

QUALIFICAZIONE



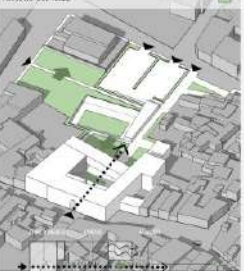
4) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
5) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
6) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE

PROGETTO DEL CONTINUITO



7) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
8) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
9) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE

PROGETTO DEL VERDE



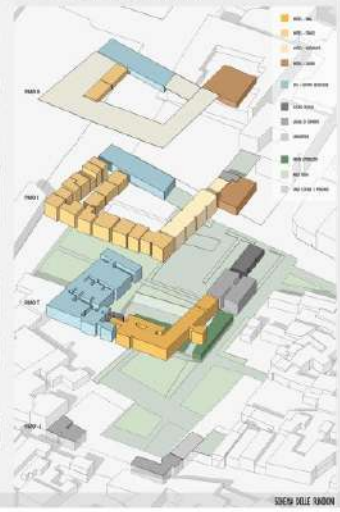
10) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
11) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE  
12) STUDIO DI FASI PRELIMINARI PER LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO ARCHITETTURALE



VIA PINELLA - PIA 100



VIA PINELLA - PIA 100



VIA PINELLA - PIA 100

sizione della regione pugliese nelle mediterranee rotte della speranza, e di strutture alberghiere destinate ad una utenza più esclusiva, che recepiscono la vocazione turistica del sito. Due tesi hanno invece affrontato il tema del restauro del monumento con colleghi di quella disciplina che sono stati coinvolti fin dalle fasi istruttorie del progetto di laurea. L'ultimo giorno del workshop, il rilievo pressoché definitivo e le prime proposte progettuali sono state discusse con studiosi di varie università italiane intervenuti a un convegno organizzato con l'Ordine degli architetti di Lecce che si è avvalso di questa iniziativa per farne occasione di dibattito sul ruolo dell'architetto professionista nel più ampio ambito del progetto di riuso, rendendo di conseguenza queste giornate utili per la formazione professionale continua degli iscritti. Storia, disegno, rilievo, restauro, progetto, aspetti urbanistici, costruttivi, tecnologici e artistici, alle diverse scale, hanno reso possibile l'istruttoria dei diversi temi di progetto.

### **Dal rilievo al progetto di laurea**

L'idea che la storia dell'edificio e del luogo divengano guida del progetto che si co-estende con un proprio valore poetico sul testo antico non è nuova e questa ricerca intende riproporre il ruolo del progetto di architettura come strumento di indagine che passa attraverso la conoscenza della storia del bene storico, a partire dagli schemi geometrici che lo hanno generato, per proporre una nuova immagine urbana. Si tratta conseguentemente di porre alla base della didattica un travaso continuo e reciproco delle riflessioni teoriche e di ricerca e di adottare una necessaria messa a sistema delle diverse discipline per sperimentare, definire, applicare su precisi e reali casi di studio, condivisi con le amministrazioni locali, un metodo progettuale che consenta allo studente gradi di libertà controllata. Il sistema multidisciplinare per la ricerca e la determinazione dei risultati intermedi per la didattica, hanno il compito di verificare teorie per il progetto di riuso il cui obiettivo è quello di non celare il progetto con-

temporaneo, ma innestarlo sull'antico senza tradire la filosofia originaria dell'edificio. Il metodo compositivo così sposta una sorta di determinismo che guarda alla natura e alla preesistenza per conoscerne le regole e la poetica di base e replicarle. Nella ricerca della "forma della continuità", alla geometria e alla misura si affida il compito di conformare il nuovo sulla base dell'antico. Come un patrimonio genetico, una misura ritrovata, che non nell'aspetto e nella materia, ma nella sua struttura interna sarà portatrice di continuità logica.

L'esigenza di valorizzare le preesistenze, attraverso il loro adeguamento a nuovi cicli di vita, diventa occasione di riflessione con gli studenti sulla misura esatta, sul tracciato regolatore e su cosa voglia dire progettare in continuità con la storia, recuperandone il carattere dinamico. Di conseguenza, la conoscenza della storia e della struttura compositiva dell'edificio, diventano l'immagine del progetto che per natura è in costante evoluzione e motivano una ricerca figurativa che rifiuta l'imitazione degli "stili" del passato come soluzione e individua elementi di continuità concettuali. Come operare su ciò che resta è il centro della riflessione e dibattito per un maturo approccio al laboratorio di laurea, inteso come sintesi di una didattica multidisciplinare.

### **Immagini**

1. La sala delle Tabacchine nel Palazzo Vernazza a Castri di Lecce, sede del workshop di laurea (foto Alessandra Capanza 6 aprile 2016).
2. Palazzo Vernazza a Castri di Lecce (foto Alessandra Capanza 6 aprile 2016).
3. Progetto di una struttura turistico-ricettiva per il riuso di Palazzo Vernazza. Tesi di Laurea di Francesco Riezzo, 2016.

# Il progetto dialettico: Autonomia ed eteronomia della disciplina architettonica

**Giovanni Battista Cocco**

Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

## **Autonomia ed eteronomia dell'architettura**

Il dibattito sulla autonomia e sulla eteronomia della disciplina architettonica è stato oggetto di ampie discussioni nel corso del novecento, mostrando opinioni divergenti legate alla formazione dei diversi autori. Gregotti, per esempio, ricorda che il filosofo Theodor Wiesengrund Adorno, nel 1965, disquisendo dell'inaugurazione del Deutscher Werkbund, argomentava sul fatto che l'architettura, essendo legata a uno scopo, debba avere un'opinione degli uomini sempre più alta rispetto a quella reale, ma, contemporaneamente, con innato strabismo, deve saper guardare la propria autonomia, ovvero, rispondere per se stessa e, nello stesso tempo, prendersi cura dell'uomo, assumendo un atteggiamento critico sulla sua condizione nel presente. Secondo Gregotti, infatti, l'atto creativo spinge verso una risposta che è funzione delle leggi costitutive dell'opera, ma, parallelamente, è spinta da un bisogno o da un interesse che ne condiziona non solo il suo concepimento, ma anche la sua stessa formatività, portando a sintesi, come dichiara Ernesto Nathan Rogers, l'utile e la bellezza, i bisogni pratici e le ambizioni spirituali. Questo duplice carattere, come è noto, distingue l'Arte dall'Architettura, in merito alla quale lo storico francese Alain Charre scriveva: "L'Arte è un linguaggio autonomo e in quanto tale non è a servizio di nulla; il suo valore è quello di essere a servizio di se stessa o forse dell'artista. Essa è per sua natura rivoluzionaria, mentre l'Architettura è conservatrice; d'altronde l'Arte non è in grado di produrre un progetto urbano, ma può partecipare alla sua creazione" (Cocco 2006, 61). Secondo Renato De Fusco l'autonomia e l'eteronomia dell'opera possono essere ricondotte alla sua misura storiografica. Egli, infatti, rapporta la linguistica saussuriana all'architettura attraverso l'analisi delle copie dicotomiche significante/significato, langue/parole, diacronica/sincronica, sintagmatico/associativo. Quest'ultima, facendo riferimento alla praesentia e alla absentia, permette di indagare sulla struttura dell'opera, grazie all'asse sintagmatico, e sul suo contesto, grazie al rapporto associativo. Così è possibile

rapportare la costruzione all'individualità o alla generalità, ovvero alla causalità autonoma ("opera che genera opera") o alla causalità eteronoma ("contingenze che condizionano opere"), sostenendo l'esistenza di entrambe, come 'binomio operoso' sia nella fase di formatività che in quella di fruizione. Più specificatamente, sempre in accordo con il pensiero di De Fusco, è possibile ricondurre l'eteronomia a forme di 'condizionamento' esterne o interne alla propria disciplina. La prima riguarda il rapporto dell'architettura con i fattori sociali, economici, politici etc., senza i quali l'opera non avrebbe una sua dimensione nel reale; mentre la seconda fa riferimento alla storia, alla costruzione etc. senza le quali si produrrebbe un'azione tecnicamente inaccettabile e priva di un adeguato spessore storico-critico. Se ci interrogassimo, invece, sull'autonomia dovremmo convenire che essa attiene alla natura della disciplina della Composizione, ovvero riguarda "la conformazione degli spazi interni, il proporzionamento, l'interazione degli elementi, la logica distributiva, le valenze simboliche e semantiche, il tradurre la conformazione anche in rappresentazione, la funzione in forma, l'utilità in piacere etc." (De Fusco 1992, 140). Tuttavia, nel corso del secolo scorso, non sono mancati atteggiamenti che si sono distinti per l'aver difeso uno sbilanciamento verso l'uno o l'altro dei due caratteri. Tra questi è possibile ricordare quello assunto da Giancarlo De Carlo per il quale "L'architettura è – e non può essere altro che – organizzazione e forma dello spazio fisico. Non può essere altro, ma essere questo è già tanto. Quando ha valore, riverbera le sue qualità su quello da cui dipende e anche su quello che da lei finisce col dipendere. Non è autonoma; è eteronoma" (Bunčuga 2000, 106). Con questa affermazione, infatti, De Carlo non intende escludere i 'condizionamenti interni', nonostante pretenda verso quelli 'esterni', facendo perdere di efficacia quel 'binomio operoso' precedentemente richiamato. D'altronde, come scrive Massimo Pica Ciamarra, la tendenza verso la rivendicazione dell'autonomia è stata sempre il frutto di un malinteso recupero di uno specifico disciplinare, che ha ge-

nerato danni "sia quando ha fissato codici stilistici, sia quando si è risolta in pura forma, sia quando il costruire ha risposto a sole questioni funzionali o economiche, minimizzando ogni preoccupazione sociale, ambientale o paesaggistica" (Pica Ciamarra 2009).

Alla luce di ciò, ci si potrebbe domandare in che modo i 'costruttori di forme' debbano porsi nei confronti del progetto. La questione non intende costituire una personalistica rivendicazione di campo, e neppure una legittimazione d'azione, quanto piuttosto una attenzione verso una specificità che, in sua assenza, impoverisce l'opera sia nel processo di formatività che in quello d'uso.

Diversi anni fa, nell'editoriale su *Casabella* dal titolo "Necessità della teoria", Vittorio Gregotti osservava positivamente che diversi avanzamenti teorici nel 'territorio dell'architettura' sono derivati da "trasposizioni d'idee provenienti da altri campi disciplinari" (Gregotti 1983, 12). Ciò è vero, se pensiamo alle implicazioni paesaggistiche, urbanistiche, sociologiche, psicologiche ed economiche, che hanno orientato, nelle varie epoche storiche, la costruzione dell'opera in rapporto al suo contesto. Tuttavia, è altrettanto noto che in questa dialettica progettuale, a fronte di una manifestata debolezza dell'architettura, nella formatività dell'opera spesso ha prevalso un suo atteggiamento di dipendenza da altri studi. Queste esperienze mostrano che la maggiore ricchezza delle contaminazioni si raggiunge solamente nel momento in cui la nostra disciplina è certa della propria identità; d'altronde, come in tutte le forme di linguaggio, per costruire un rapporto dialettico e fecondo con l'altro è fondamentale essere sé stessi.

## Il progetto dialettico

La relazione tra discipline nella ricerca/azione è stata richiamata anche dalla "Dichiarazione di Davos", firmata nel 2018, durante la Conferenza dei Ministri della cultura in Europa.

Essa, facendo riferimento alla centralità del sapere sullo spazio edificato, mette in evidenza l'urgente necessità di un "approccio olistico" e di una "visione umanistica nel plasmare collettivamente i luoghi". Il documento, infatti, sostiene che la visione culturale della costruzione di qualità è il risultato di un "dibattito interdisciplinare e di una cooperazione intersettoriale (...). Poiché (l'architettura) comprende aspetti creativi, funzionali e sociali, tutte le discipline e i progettisti competenti devono essere coinvolti su un piano di parità". In questo senso, il carattere dell'autonomia, come scriveva Yannis Tsiomis, non può esprimersi attraverso una mera forma innovativa, ma dando formatività all'articolazione delle diverse logiche espresse dagli attori (Tsiomis e Ziegler 2007, 34).

Questo aspetto richiama la sperimentazione progettuale sulle preesistenze avanzata presso l'Ateneo di Cagliari attraverso la dialettica tra le discipline del Restauro e della Composizione architettonica e urbana. Nello specifico, la ricerca ha preso avvio nell'ambito delle attività didattiche promosse, già da diversi anni, nel Laboratorio di sintesi finale per gli allievi architetti della Scuola, incentrate su contesti e scale progettuali differenti, riconoscendo la natura etica e transcalare del progetto, la centralità corale verso la grandezza delle piccole cose, i punti di forza e di debolezza degli approcci seguiti e dei risultati ottenuti da ciascuna disciplina, con l'obiettivo di giungere, nel lungo periodo, ad una 'unità di metodo'.

L'attività didattica mette a confronto, dunque, differenti culture del progetto e rilegge criticamente i modi consolidati d'intervento sull'esistente, con l'obiettivo di superare, sia le prassi restaurative, intese come tendenza a enfatizzare l'antico attraverso atti ripristinatori che selezionano il passato privilegiandone una sola fase e cancellando ciò che è più nuovo, sia quello fortemente innovativo, che spesso conduce all'inserimento di nuove forme che si rivelano incapaci di dialogare con le tracce del passato. Ciò, nella consapevolezza

za che l'incontro tra queste due visioni, invece, possa condurre a risultati qualificati, nei quali l'autonomia e l'eteronomia costituiscono due condizioni di reciproca dipendenza, di cui continuamente si è chiamati a riscriverne il rapporto. Si tratta di un percorso di ricerca/azione che, in accordo col pensiero di Alberto Ferlenga sulle rinnovate forme di didattica (e di pratica) del progetto, coniuga il sapere di base con "una forma di insegnamento che si misuri su temi comuni di lavoro, più che sulla difesa di oramai labili confini disciplinari" (Ferlenga 2018, 22). La messa in atto di un processo volto all'incontro tra sguardi diversi, interrogando l'architettura nel suo 'essere' e nel suo 'essere stata', ha infatti condotto, a partire dalla verifica di alcuni parametri oggettuali, ad esprimere un giudizio consapevole e controllato dei percorsi immaginativi a cui l'opera aspira.

I risultati dello studio sono stati illustrati nel testo "Misurare l'Innestare Comporre. Architetture storiche e progetto" – edito per i tipi Pisa University Press – nel quale i temi di interesse sono investigati nella loro dimensione architettonica, urbana e paesaggistica. Più di recente, la ricerca ha focalizzato l'attenzione verso il riuso delle strutture carcerarie e manicomiali storiche dismesse, considerando questi corpi architettonici 'prigionieri del corpo e della mente', con l'obiettivo di offrire una loro 'modificazione pertinente', nella quale restituire la giusta operatività del rapporto tra 'causalità autonoma' e 'causalità eteronoma'.

### Riferimenti bibliografici

Bunčuga, Franco. 2000. *Conversazioni con Giancarlo De Carlo. Architettura e libertà*. Milano: Eleuthera.

Cocco, Giovanni Battista. 2006. "Arte e Architettura, la fabbrica della identità", in "Arte Architettura", a cura di Giovanni Marucci, 1. Milano: Di Baio.

De Fusco, Renato. 1992. *Dentro e fuori l'architettura*. Milano: Jaca Book.

Ferlenga, Alberto. 2018. "Una nuova fase per le Scuole d'Architettura in Italia?", *Rassegna di Architettura e urbanistica*, n. 154 (Gennaio-Aprile): 19-22.

Gregotti, Vittorio. 1983. "Necessità di una teoria", in *Casabella*, n. 494 (Settembre): 12-13.

Pica Ciamarra, Massimo. 2009. "Architettura ed eteronomia", Milano, 14 Ottobre, 2009. [http://www.pcaint.com/wp-content/uploads/091014\\_ARCHITETTURAeETERONOMIA\\_web.pdf](http://www.pcaint.com/wp-content/uploads/091014_ARCHITETTURAeETERONOMIA_web.pdf)

Tsiomis, Yannis e Ziegler, Volker. 2007. *Anatomie de projets urbains. Bordeaux, Lyon, Rennes, Strasbourg*. Paris: Édition de la Villette.

# Contenuto e transdisciplinarietà: L'uso restituisce la forma nel/del laboratorio integrato

**Annalisa de Curtis**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

## **Contesto • Contenuto**

Esistono due tematiche fondamentali all'interno dei laboratori integrati: la piena espressione del progetto attraverso ambiti disciplinari diversi e, in analogia con quanto accade all'esterno, nelle città, il lavoro dell'architettura parte sempre da un singolo e diviene parte del mondo. E ciò che manca (quindi serve) oggi, è ciò che tendenzialmente osserviamo nelle città: gli edifici sono singoli e sembrano aver perduto quella relazione con gli altri e col tutto che ogni lavoro di architettura in quanto tale, e ogni architetto in quanto tale, potrebbero mettere in opera. Architetto non solo come autore, ma come cultore dello strumento, che orienta la forma senza affermare se stesso.

Chi opera in un laboratorio integrato come in una comunità, mette in opera uno sguardo aderendo alla propria disciplina. All'interno di queste formazioni, ogni disciplina offrirà i propri strumenti per orientare differenti sguardi sullo stesso contesto, contenuto e uso. Allora lo specialismo può nascere proprio dall'integrazione e il laboratorio il cui esito è integrato, offrirà una valutazione più utile, al singolo e alla società.

## **Forma • Uso**

Il rapporto tra la forma e il suo uso diviene questione cruciale nel rapporto fra immagine e realtà, ad ogni livello. La pratica artistica diviene così un'altra forma di pensiero che scioglie l'antagonismo fra rivelare ciò che c'è, trascrivere il programma in progetto d'uso e manifestare l'autoriflessione.

Si tratta allora di riconoscere una sorta di spazialità sovrapposte delle discipline afferenti al laboratorio che nell'integrazione sospendono quella nuova forma di aggressione che è la seduzione dell'energia gestuale svuotata di senso, con l'effetto paradossale della anestetizzante ricerca dello straordinario.

Forme responsabili, garantite dal laboratorio integrato interagente, divengono punti di vista attraverso la forma, che modifica la nostra posizione nello spazio, cambiando la nostra percezione del mondo che ci circonda.

Ogni laboratorio integrato attraversa così discipline che portano differenti fondamenti al progetto pur trovando spazio nella rappresentazione di un organismo in cui contenitore e contenuto coincidono, che affonda radici in un contesto fatto di Storia e di storie che attraversano una memoria presente, e divengono nutrimento di uno spazio di ricerca potenzialmente atemporale proprio perché sempre presente. Uno spazio che si prende cura della Storia come esercizio della memoria attraverso una pratica del corpo immediatamente evocativa del contenuto che accoglie.

Solo la restituzione di un cammino attraverso il contesto, i contenuti del progetto percorsi dagli sguardi delle differenti discipline, genera esperienza, rigenera luoghi e persone assumendo quella forma responsabile in cui il progetto diviene forma di restituzione.

Un progetto trans-disciplinare restituisce un luogo che recupera le sue radici, restituisce il passato all'attualità, lo rende presente, quale rinnovato luogo condiviso.

Un progetto quindi un'azione. Un'azione che mette in moto l'esperienza, che s-muove: rivela frammenti (di storie) sparsi e s-connessi, li mette in relazione con quello speciale 'filo rosso' attivato dall'uso che percorre il territorio e la storia attraverso dispositivi architettonici e configurazioni narrative. Percorsi alternativi alla attuale spaccatura rispetto alla Storia o alle storie, riattivano accendendo le potenzialità rispetto all'individualismo disorganizzato di spazi senza esperienza (compresi quello dell'architetto progettista che mette in scena i suoi sogni... che possono essere anche incubi), e aprono riverberi verso il territorio circostante.

Il luogo è mosso da un'immagine: l'essere umano è mosso dal luogo che viene percorso.

## **Bellezza**

È come se lo spazio, consapevole della propria inferiorità rispetto al tempo, gli rispondesse con l'unica proprietà che il tempo non possiede: con la bellezza.

Brodskij, 1996

La bellezza all'interno dei laboratori integrati accomuna l'esperienza di docenti e studenti promuovendo visioni affinché si possa ripensare il nostro modo di vedere. Studenti e docenti in dialogo per tornare a vedere l'essere umano, la sua esistenza e la storia del presente.

Considerato che il sapere deriva dall'apparire, la percezione immediata e simultanea di ciò che ci circonda, ci orienta. Il mondo contemporaneo è soverchiato da immagini svuotate di senso, quindi di direzione e di sensi; quegli stessi sensi attraverso cui accediamo alla complessità.

La virtualità illusionistica delle 'realtà aumentate', delle icone svuotate di qualunque contenuto, e del mito della bellezza esteriore come valore, sono il 'prodotto' più evidente della condizione di impoverimento tendenzialmente diffusa. Occorre una re-visione in un mondo in cui la comunicazione è sostituita con la mercificazione di ogni cosa in immagini virtuali e dove la cultura è in via di destituzione a favore dell'informazione. Dove la capacità di attenzione e di pensiero si sono sostituite con la passività e l'opinione. Dove accade la tendenziale privazione della dimensione spirituale propria dell'uomo. Sembra prevalere la dimenticanza e con essa la perdita della consapevolezza, compresa la memoria di sé, quindi dell'altro.

Ecco che il laboratorio integrato si fa carico di:

- manifestare la perenne novità: l'uso che cambia insieme a noi;

- praticare un lavoro sul dettaglio, trascurato in questi tempi in cui occorre tornare a prendersi cura; il progetto dei dettagli evoca la parte per il tutto, la sua intrinseca capacità di



espressione architettonica in questa società che tende alla standardizzazione, alla sicurezza – sine cura – rendendo tutto uguale. I dettagli portano alla prossimità, valore primo per essere toccati, quindi emozionati, infine mossi dal racconto;

- di fronte al mondo di immagini svuotate di senso e spezzettate, diviene luogo depositario in cui si può attraversare la coincidenza tra etica ed estetica, dato che entrambe hanno a che vedere col sentire; una pratica artistica autentica, che ci tocca, che ci emoziona, ci muove nel cammino dell'interiorità (in quante architetture oggi manca l'interno, il contenuto e il suo rapporto con i contenitori...).

Non tutto ciò che viene costruito edifica.

Questo accade perché tendenzialmente prevalgono interessi diversi dall'essere umano. Tornare alla possibilità di orientare i comportamenti nello spazio e nel tempo, restituirebbe uno sguardo collaborativo e partecipativo anche all'economia, che in architettura troppo spesso alimenta una falsificazione dell'immagine, dimenticando sé stessa. Perché si è perduto il valore dell'immagine, nonostante e a causa della sovrastimolazione. Il valore non come prezzo per uno spettacolo, per una stravaganza, ma il valore come merito, come pregio, con tutta l'energia propria di valere. Il valore dell'architettura: la continua costruzione di un principio primo nella sua continua e incessante relazione tra l'originario e l'originale. Occorrono nuovi sguardi. E laboratori del presente.

Tutto è progetto: il laboratorio integrato individua, a fianco della progettazione architettonica, differenti ambiti disciplinari (interni, paesaggio, tecnologia, ...) e una specifica contestualità (geografica, culturale, tecnica e umanistica); a partire dalla rivelazione del contesto e dalla priorità intorno all'uso proposto, si offrono ed evidenziano gli strumenti derivanti dalle differenti appartenenze disciplinari.

Un progetto è rivelare ciò che c'è. Attivare strumenti disciplinari per orientare questo sguardo in modo da garantire l'ap-

partenenza al contesto, la contemporaneità di tutti i tempi, diviene possibile per ogni disciplina coinvolta in un progetto transdisciplinare che lavora per analogia intorno al contenuto. Sguardi, strumenti e materiali differenti, portano al cuore del progetto stesso: l'essere umano.

Il recupero dell'archè propria della costruzione del lavoro dell'architettura, garantirebbe quella integrazione che ancora sembra tendenzialmente taciuta nella attuale pratica, in cui prevalgono derive illusorie, formalismi, sostenibilità, spettacolarizzazioni, dove il progetto manca di una sua pratica che individuerebbe proprio nel laboratorio integrato un lavoro effettivo da parte di docenti e studenti intorno al patrimonio culturale, al suo necessario aggiornamento d'uso anche in considerazione della continua rapida trasformazione di questo presente, dei suoi tempi e spazi, dove l'atto fondativo ripone al centro la questione del rapporto tra contenuto e contenitore, di forma e uso, qualità della bellezza.

Lo strumento privilegiato delle differenti discipline afferenti al laboratorio integrato torna ad essere la scrittura quale momento di autenticità proprio di ogni disciplina e di ognuno, tradotto nel progetto. La gestione e l'organizzazione della pratica artistica si avvale così dei differenti sguardi disciplinari, senza il prevalere di tecnicismi, morfologie, tendenze compositivamente agiografiche, quindi astratte, nell'evidenza della necessaria contestualizzazione, morfologica, sociale, tecnica propria di ogni progetto responsabile.

# Centralità del progetto e integrazione disciplinare nell'insegnamento dell'architettura

**Francesco Defilippis**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

Questo contributo affronta il tema della centralità del progetto nell'insegnamento dell'architettura e nel rapporto con le altre discipline dell'area dell'Ingegneria Civile e Architettura. Centralità che va riguadagnata e riaffermata in un quadro generale di frammentazione dei saperi e confusione delle specificità disciplinari, generate dalla tendenza alla specializzazione delle competenze. Facendo riferimento al campo problematico delle modalità di insegnamento e alle istanze di rinnovamento di tali modalità in relazione alla trasmissione dei 'nuovi' contenuti disciplinari, il tema è affrontato attraverso l'illustrazione del modello didattico del "Laboratorio di Laurea" del Corso di Laurea in Architettura del Politecnico di Bari, un modello che tenta di coniugare le ragioni ontologiche del progetto di architettura con quelle degli altri saperi all'interno di un procedimento basato sulla centralità della forma architettonica, cioè sulla concezione del progetto come concreto e fertile 'luogo' di confronto interdisciplinare orientato alla definizione della forma.

## **Il modello didattico del "laboratorio di laurea"**

Il "Laboratorio di Laurea" è una "struttura didattica multidisciplinare" del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Architettura del Politecnico di Bari a cui afferiscono, insieme al tirocinio formativo curriculare, quattro distinti insegnamenti costituiti dalla Prova Finale e da tre insegnamenti individuati tra quelli a scelta libera. Nella Prova Finale convergono, inoltre, tre diverse discipline di cui una corrispondente a quella del docente "coordinatore", che redige il progetto didattico e coordina tutte le attività del laboratorio, e le altre due scelte dallo stesso tra tutte le discipline presenti nel corso di studi, con il vincolo che almeno una delle tre discipline coincida con il Settore Scientifico Disciplinare della "Composizione architettonica e urbana" (ICAR/14). Questa condizione esprime la volontà di legare l'esperienza del laboratorio al progetto di architettura, indipendentemente dal settore disciplinare del coordinatore, dalla tematica scelta

e dall'approccio adottato per svilupparla. Il laboratorio, che attribuisce tutti i crediti del quinto anno, è composto normalmente da sei studenti che lo costituiscono aderendo ad uno dei progetti didattici proposti dai docenti del corso di studi e scegliendone il tema di ricerca e di progetto.

La modalità di insegnamento praticata nel laboratorio, consolidata e perfezionata nel tempo, si fonda sulla volontà di far convergere più discipline, ciascuna con le sue specificità, su un tema di architettura capace di integrarle nella comune finalità del progetto, riconosciuto come momento imprescindibile. Assumendo il modello dell'atelier – e il principio ad esso sotteso del learning by doing – il laboratorio costituisce il luogo fisico dell'apprendimento dei metodi, degli strumenti e delle 'tecniche' della composizione nonché il luogo nel quale le diverse discipline trasmettono i propri saperi, declinandoli rispetto al tema del laboratorio e sperimentando, non senza difficoltà, convergenze, intersezioni ed integrazioni. Il successo dell'esperienza formativa dipende dalla bontà del progetto didattico in relazione al tema proposto e alle discipline coinvolte nonché dalla volontà e capacità di tutti i docenti del collegio di contribuire, ciascuno secondo il proprio statuto disciplinare, al processo di definizione della forma, assumendolo come problema rispetto a cui misurarsi e confrontarsi.

### **L'esperienza esemplare del laboratorio "identità e sicurezza"**

Il Laboratorio "Identità e Sicurezza" ha costituito una significativa esperienza didattica di integrazione disciplinare. Sul tema emergenziale della mitigazione del rischio sismico e della messa in sicurezza degli insediamenti minori delle aree interne appenniniche si sono confrontate le discipline dell'urbanistica, della tecnica delle costruzioni, della tecnologia dell'architettura e della geologia applicata, coordinate dalla composizione architettonica e urbana e tenute insieme dal comune obiettivo di coniugare, attraverso il progetto, gli

aspetti tecnici sottesi al conseguimento della sicurezza con quelli formali propri del rafforzamento dei caratteri identitari. Tale obiettivo sembra essere congruente con la condizione della città appenninica, con il suo valore di patrimonio (architettonico, storico e culturale) e la sua fragilità evidenziata dai recenti eventi sismici; una condizione di crisi che necessita di un intervento di sistema, capace non solo di rispondere alla domanda pressante di sicurezza avanzata dalle comunità insediate, che manifestano un disagio crescente nei confronti di tutto ciò che mette in crisi la condizione di 'normalità', ma anche di salvaguardare l'identità delle città e dei loro territori.

Confrontandosi con le problematiche di questa nuova prospettiva, la tesi ha provato a dare una risposta, sia sul piano metodologico che su quello progettuale, alle questioni della mitigazione del rischio sismico e della messa in sicurezza, assumendo come caso di studio le piccole città pugliesi del Subappennino Dauno.

La conoscenza e l'interpretazione del territorio del Subappennino Dauno e dei suoi insediamenti hanno costituito un momento importante della tesi. L'approccio adottato è stato quello della lettura morfo-tipologica, applicata non solo alle forme costruite ma anche a quelle naturali della geografia, nella convinzione che queste ultime costituiscano la "radice etimologica" delle prime, soprattutto in un territorio così fortemente connotato dalla conformazione orografica. Sono state individuate ed applicate categorie descrittive capaci di riconoscere le grammatiche e le sintassi sottese alle forme costruite, necessarie alla loro interpretazione nel progetto di mitigazione del rischio sismico.

In particolare, dalla scala territoriale e urbana a quella dell'aggregato e dell'edificio, la ricerca ha indagato i seguenti aspetti: individuazione dei caratteri geo-morfologici e geofisici del territorio e definizione del quadro della pericolosità sismica e idro-geologica; interpretazione della disposizione degli insediamenti urbani rispetto alle forme della geografia

e al telaio dei percorsi; individuazione di possibili relazioni tra forma e disposizione degli insediamenti rispetto alla forma del sostrato orografico e comportamento rispetto alle azioni del sisma; individuazione dei principi insediativi e dei caratteri morfologici, delle logiche di aggregazione degli edifici, della struttura formale e costruttiva degli aggregati, e degli elementi di vulnerabilità urbana; individuazione di 'unità morfologiche' dotate per forma di una capacità di resistenza intrinseca alle azioni del sisma; individuazione dei caratteri tipologici, architettonici e strutturali degli edifici nel rapporto tra tipi edilizi, sistemi costruttivi, tecniche e materiali. L'obiettivo principale dell'analisi critico-interpretativa è stato quello di individuare rispetto alla vulnerabilità sismica i punti di forza e di crisi delle forme esistenti degli insediamenti nonché la scala appropriata al contesto e, allo stesso tempo, riconoscere i caratteri formali identitari da assumere come 'potenzialità' nel progetto di mitigazione del rischio e messa in sicurezza.

Sulla base delle conoscenze acquisite negli studi analitici e delle interpretazioni critiche, il progetto ha affrontato il tema della definizione e applicazione di modelli e strategie capaci di coniugare le necessità relative al conseguimento di accettabili standard di sicurezza con le aspirazioni relative al rinnovamento delle forme e alla simultanea conservazione dell'identità. La sfida è stata quella di far derivare le scelte relative alle azioni messe in campo (demolizioni, consolidamenti, nuove costruzioni) – così come quelle connesse alla localizzazione degli interventi – non da regole elaborate su base settoriale ma da principi frutto di un approccio integrato capace di compendiare le ragioni più strettamente 'tecniche' (stabilità strutturale, requisiti di sicurezza degli spazi pubblici, comfort abitativo e funzionale) con quelle di 'significato' (rapporto tra sostrato orografico e tipi urbani, rapporti spaziali tra i vuoti urbani e il costruito), con l'obiettivo di conseguire insieme sicurezza e identità. In questa prospettiva il progetto di mitigazione del rischio sismico e di messa in sicurezza degli insediamenti è stato considerato come una

opportunità di ripensamento e ridefinizione della loro forma e dei loro spazi anziché come un insieme di 'rimedi' puntuali legati tra loro, rafforzando piuttosto che mortificando la loro identità e rendendoli un luogo sicuro in cui continuare o tornare a vivere.

Il confronto tra i diversi saperi disciplinari ha orientato il progetto che si è definito affrontando e sviluppando i seguenti temi tra loro correlati: individuazione della scala appropriata di intervento, ovvero della 'unità morfologica' appropriata, corrispondente simultaneamente ad una unità di tessuto urbano e ad una unità di suolo (determinata sulla base della microzonazione sismica) aventi un comportamento sismico qualitativamente omogeneo; definizione delle forme e degli elementi delle opere di difesa e di consolidamento del suolo urbano e periurbano corrispondenti alle 'unità morfologiche'; individuazione e definizione dei principi e delle grammatiche morfologiche e strutturali corrispondenti ai temi e ai problemi del progetto integrato di messa in sicurezza (diradamento, densificazione, consolidamento, contraffortamento, ....); ridefinizione delle forme e dei caratteri degli spazi pubblici destinati a coincidere con le aree di attesa sicura; scelta dei sistemi costruttivi e dei materiali appropriati sia al carattere del costruito esistente che all'ottimizzazione della resistenza alle azioni del sisma.

Nonostante alcune lability dovute alle circostanze, questa esperienza dimostra che il progetto di architettura, quando è assunto come obiettivo comune dalle diverse discipline nonché come strumento di verifica e validazione dei relativi saperi e delle modalità adottate per la loro trasmissione, può costituire il 'luogo' concreto della loro sintesi. Essa ci dimostra che in architettura, nel suo insegnamento come nella sua pratica, il progetto è ancora l'unico momento in cui può compiersi concretamente ed utilmente l'integrazione dei saperi.

# Didattica e professione: Note dalla Scuola di Architettura di Roma guardando al futuro

**Anna Irene Del Monaco**

Università di Roma La Sapienza

Dipartimento di Architettura e Progetto

## Metodi didattici e professione

Nel 1999, in occasione dello sdoppiamento della facoltà di Sapienza (Facoltà Ludovico Quaroni e Facoltà Valle Giulia)<sup>1</sup>, Giorgio Muratore “senza voler aggiungere altri programmi [...] ma per un] richiamo alla realtà delle cose e alla loro storia” ha ristampato “i verbali polilogati di alcune delle sedute tenute nel 1920 dai docenti fondatori della facoltà di architettura raccolti nel 1929 in un pamphlet – forse poco noto – di Gustavo Giovannoni dal titolo *Discussioni didattiche*, “aventi particolarmente per argomento lo studio della composizione architettonica”. Il dibattito, per certi versi attualissimo, condotto tra i fondatori della prima facoltà di architettura d'Italia sembrava definire due significative posizioni: i sostenitori della formazione trasmessa “per stili” vs i sostenitori di un insegnamento basato sulla sperimentazione “del nuovo”; e, ancora, il metodo del maestro dominante vs la libertà di un metodo di tipo socratico.<sup>2</sup>

Se fra le due guerre le questioni principali – semplificando – si dibattevano nelle pieghe di questo tipo di argomentazioni, nella facoltà di Architettura di Roma del secondo dopoguerra emersero due principali diversi modi di fare la didattica dell'architettura – cioè di attuare il trasferimento di conoscenze per insegnare il mestiere dell'architetto – che tutt'ora in parte esistono e/o coesistono, non soltanto nella facoltà romana.

---

1. In attuazione della legge 23 dicembre 1996, n. 662 e del progetto di decongestionamento presentato dall'Università “La Sapienza” di Roma, inizialmente nel luglio 1998 e, da ultimo, nell'agosto 2002.

2. Piacentini, Marcello. 1929, Intervento nel dibattito raccolto in Giovannoni *Discussioni didattiche*, 1929, p. 16. Ristampa a cura di Giorgio Muratore, *Per una nuova scuola di architettura*, 1998. “non nego lo studio stilistico come preparazione culturale: la nego assolutamente come mezzo di formazione di un vivo pensiero artistico nostro. [...] I temi architettonici da oltre un secolo hanno sorpassato noi architetti nella edilizia, nella costruzione, negli schemi d'aggruppamento ambientale, e l'arte nostra è rimasta maledettamente indietro”.

Oltre alle lezioni ex cattedra, infatti, il progetto dello studente era verificato o attraverso revisioni pubbliche – sistema molto praticato, ad esempio, nei corsi di Saverio Muratori – secondo le testimonianze dirette di Lucio Barbera, che effettivamente frequentò i corsi di Saverio Muratori –, oppure era discusso nei seminari coordinati da giovani docenti (o tutor) che avevano un ruolo significativo rispetto alle decisioni progettuali e, sostanzialmente, risultavano anch'essi "esaminandi" agli occhi del titolare del corso – una modalità in uso nei corsi di Ludovico Quaroni e di molti altri docenti romani.<sup>3</sup>

Inoltre, secondo quanto è possibile apprendere dalla testimonianza degli ex studenti immatricolati entro la fine degli anni Sessanta (più volte ho avuto riscontri colloquiando con Rossana Battistacci, espertissimo docente), il ruolo dei corsi di Composizione, come è evidente scorrendo l'elenco dei corsi di studio fra gli anni Cinquanta e Settanta<sup>4</sup>, nel quadro generale degli insegnamenti della facoltà risulta "centrale". Quasi tutti i corsi che non fossero Composizione erano finalizzati ad acquisire elementi e conoscenze da riversare nelle competenze necessarie per svolgere il progetto, che si redigevano nei corsi di Composizione – affermazione che sembra quasi essere retorica, ma che di fatto nell'attuale assetto didattico si fatica a perseguire.

Il modo di impostare la didattica in entrambi i momenti storico, tra l'altro – anni Venti-Quaranta, anni Cinquanta-Sessanta – era comunque fortemente corrispondente al modo di praticare la professione: formazione e professione svolgevano ruoli coordinati.

---

3. Barbera, Lucio. 2018. "Ingegneria e Arte nella Scuola di Architettura di Roma." *Rassegna di Architettura e Urbanistica* n. 146, 2015, p. 128.

4. Menghini, Anna Bruna, Palmieri, Valerio. *L'insegnamento di Saverio Muratori nella Facoltà di architettura di Roma dal 1954 al 1973*, vedi: Quadro organico del personale insegnante dall'aa. 1954-55 all'aa. 1969-70, p. 95.

Già Ludovico Quaroni in un saggio pubblicato nel 1986 su *Casabella* dal titolo "Un progetto didattico" poneva già il problema della disgregazione disciplinare: "Bisognerebbe forse cominciare a prendere atto che il Sistema Universitario tradizionale basato com'è su di un curriculum di molti esami annuali che non hanno fra loro altra connessione che non sia quella della finalità conoscitiva d'un corpus di discipline di solito disgregate, autonome e di carattere quasi sempre analitico, può prestarsi bene alla acquisizione d'una 'cultura' architettonico/urbanistica, ma è scarsamente funzionale rispetto alla formazione progettuale/compositiva, prevalentemente sintetica e creativa, anche in quei casi nei quali il fine esclude la componente estetica. E occorrerebbe far tesoro dell'esperienza dei paesi anglosassoni, dove gli insegnamenti sono pochi, e tutti centrati sul tirocinio compositivo".<sup>5</sup>

La possibilità di sperimentare nella didattica una dimensione multiscalare e aperta alle necessità effettive e più nobili della professione è stata per lungo tempo anche coerente alle diverse fasi politiche che hanno dato forma alle città sedi delle Facoltà di Architettura ed al rispettivo rapporto del potere politico-professionale-imprenditoriale – soprattutto fra i due dopoguerra e durante gli anni del boom economico. Un affresco interessantissimo che documenta questo tipo di dinamiche per la Roma degli anni Venti e Trenta è tratteggiato da Paolo Melis nel volume sul Monaco e Luccichenti<sup>6</sup> quando descrive i ruoli e le interazioni reciproche fra Gustavo Giovannoni (accademia), Antonio Muñoz (Direzione generale delle Antichità e Belle Arti del Governatorato), Marcello Piacentini "autorevole quanto spregiudicato esponente della disciplina architettonica (ma che insegnava urbanistica)", e

---

5. Quaroni, Ludovico. 1986. "Un progetto didattico", *Casabella*, n.520/521, p. 95.

6. Melis, Paolo. 2018. *Vincenzo Monaco Amedeo Luccichenti. Opera Completa*, Electa, p. 19.

Cesare Bazzani e Armando Brasini membri della commissione urbanistica per la riforma del nuovo piano regolatore, "personaggi ingombranti... antesignani dell'antimodernismo, eclettico il secondo fino al limite del mescolamento più fantasioso degli stili".

Inoltre, il modo di insegnare la didattica del progetto a Roma fra gli anni Sessanta-Ottanta del secolo scorso è ben spiegato da Vieri Quilici ne *Il Gioco del quartiere*. Quando la didattica si misura con la realtà<sup>7</sup>, cioè al tempo in cui la realizzazione di nuovi quartieri residenziali era una delle attività più praticate dai professionisti (e dagli accademici) nelle città italiane.

L'istituzione dei laboratori integrati attivati alla fine degli anni Novanta, oggi difficilmente "sostenibili" – soprattutto per il numero di docenti necessari –, costituiva una ipotesi interessante – sul piano teorico – per continuare ad esercitare la disciplina del progetto come un insieme di contributi multidimensionali ed aperti alle cangianti specificità della professione. Negli ultimi vent'anni la sperimentazione didattica attraverso i laboratori integrati – includendo le molteplici formule attuate nei corsi quinquennali a ciclo unico e nei corsi 3+2 – ha trovato alternative e possibilità di applicazione molto diverse nelle facoltà italiane. Sono ben noti gli aspetti positivi ed i limiti degli uni e degli altri. E sono altrettanto note le implicazioni rispetto al mercato odierno della professione: le incomprensioni con gli ordini professionali ed il distacco rispetto al mondo dei costruttori. Spiega, infatti, Matteo Robiglio applicando ragionamenti malthusiani alle facoltà di architettura: "Se applichiamo i frames di dialogo con il mercato impliciti nelle schede con cui valutiamo i nostri corsi di studio – domanda sul mercato dei profili proposti, destino occupazionale dei laureati e simili parame-

7. Quilici, Vieri. 2013. "Il Gioco del quartiere. Quando la didattica si misura con la realtà," in *L'ADC - L'architettura delle città. The Journal of the Scientific Society Ludovico Quaroni* n. 1, 2013, p. 155.

tri che rimandano a un equilibrio da tempo perduto – dovremmo onestamente procedere alla chiusura di tre Scuole di Architettura su cinque. Dopo una generazione, in questo caso davvero perduta, avremmo forse riallineato il mercato italiano a quello europeo".<sup>8</sup>

Dunque, quali sono le questioni da considerare oggi, riflettendo sull'insegnamento della progettazione architettonica e, più in generale, sulla formazione dell'architetto contemporaneo e del futuro della disciplina architettonica<sup>9</sup> in una temperie culturale, politica ed economica che sta condizionando profondamente la trasformazione della conoscenza, delle professioni e delle classi lavorative? Al punto che, come ci spiega Giulio Sapelli, "i cosiddetti knowledge workers non sono oggi solo i white collars (o meglio una parte di essi), ma spesso (e forse a maggior diritto di tale definizione) anche i blue collars; [...] con tutto ciò che tale trasformazione comporta riguardo all'incidenza sulla sfera professionale, personale e sociale".<sup>10</sup> O come spiega Domenico De Masi<sup>11</sup> nelle sue più recenti indagini quando afferma: "il progresso tecnologico distruggerà più posti di lavoro di quanti ne creerà". Con altre parole Robiglio, nel medesimo articolo citato scrive: "La storia delle Scuole di Architettura italiane viene in genere raccontata con una attenzione rivolta più che alle

8. Robiglio, Matteo. 2018. "Malthus, Giovannoni e il nostro futuro. Le scuole di architettura italiane in un contesto globale", *Rassegna di Architettura Urbanistica, Scuole di Architettura. Quale futuro?* (a cura di Lucio Barbera) n. 154, 2018.

9. Lucio Barbera, "La formazione dell'architetto italiano; necessità di un nuovo dibattito," *Rassegna di Architettura e Urbanistica, Scuole di Architettura. Quale futuro?* (a cura di Lucio Barbera) n. 154, 2018.

10. Giulio Sapelli, *Oltre il Capitalismo. Macchine, lavoro, proprietà*, goWare, 2018.

11. De Masi, Domenico. 2017. *Lavoro 2025. Il futuro dell'occupazione e della disoccupazione*. Marsilio; De Masi Domenico. 2018. *Il mondo è giovane ancora*. Rizzoli, passim.

istituzioni alle genealogie intellettuali dei gruppi e alle poetiche dei 'nuovi Maestri'. Si tende a dimenticare quanto peso avessero negli anni Trenta e poi ancora nell'immediato dopoguerra organizzazioni, associazioni e movimenti nazionali, che controbilanciavano la struttura 'Regionale' del sistema dell'architettura italiana attraverso la corrispondenza tra scuole e ordini, facendo del bacino di formazione anche il naturale bacino di esercizio professionale."

### **Integrazione e applicazione dei nuovi strumenti**

Qual è, dunque, oggi il naturale bacino di esercizio professionale che occorre intercettare per modulare al meglio la tradizione architettonica più alta delle scuole italiane di architettura – perché non vada perduta – e proporre forme di insegnamento che integrino discipline, scale, strumenti? Questa è una domanda alla quale sarà necessario dare una risposta concreta, poiché riguarda la costruzione del futuro delle istituzioni. Come si sta trasformando il mondo del progetto – e dunque anche l'insegnamento della progettazione – al tempo in cui, come sostiene Piketty "il denaro fa guadagnare più di qualunque altra merce. [Piketty trascurava] tuttavia la circostanza per cui i dati, ora, possono far guadagnare molto di più del denaro, costituendo una super-monetia iper-informativa."<sup>12</sup>

Nel 2011 Mario Carpo, storico del Rinascimento, ha pubblicato *The Alphabet and the Algorithm*<sup>13</sup> per la Writing Architecture series, un progetto editoriale di Any Corporation, diretto da Cynthia Davidson brillante consorte di Peter Eisenman, il quale, certamente, condivide gli interessi di Carpo sul Rinascimento e sul Digital Design. L'introduzione del libro di Carpo chiarisce, scorrendo di "imitation" e "modelling", un aspetto cruciale della modernità: "the making of identical

copies". Cioè il fatto che l'idea architettonica sia riproducibile a partire dai disegni di progetto. "[...] two examples of identity crucial to the shaping of architectural modernity: in the fifteenth century, Leon Battista Alberti's invention of architectural design, according to which a building is an identical copy of the architect's design; and, in the nineteenth and twentieth centuries, the mass production of identical copies from mechanical master models, matrixes, imprints, or molds". Tutto questo, scrive Carpo – "came to an end with the rise of digital technologies. Everything digital is variable. In architecture, this means the end of notational limitations, of mechanical standardization, and of the Albertian, authorial way of building by design". L'ipotesi del ridimensionamento dell'idea di autorialità in architettura, effettivamente, comporta una significativa rivoluzione concettuale rispetto agli ultimi seicento anni, e riporterebbe tutti al tempo delle stupefacenti architetture gotiche o romaniche, delle quali si conoscono poco gli autori e di cui si continua ad ammirare l'indiscussa bellezza e perizia tecnica.

Un altro storico dell'architettura, Antoine Picon, che negli ultimi anni ha avuto successo nell'accademica anglosassone, evidenzia che sono le trasformazioni sociali ad avere determinato le rivoluzioni tecnologiche: "it is the information based society which invented the computer and not viceversa"<sup>14</sup> – mostrando durante una sua lecture una immagine del Prudential Company (financial, insurance, retirement, investment company) all'inizio del diciannovesimo secolo e sostenendo che "the concept of diagram in architecture has failed" e che i concetti di flussi e diagrammi di UN Studio siano state promesse mancate "being in the end more the development of a Beaux Arts approach than something different and that, looking at a different aspect, the Building Information Modelling system imposes the idea of 'who is

12. Ferraris, Maurizio, Paini Germano. 2018. *Scienza Nuova Ontologia della trasformazione digitale*. Rosenberg & Sellier, p. 13.

13. Carpo, Mario. 2010. *The Alphabet and the Algorithm*. MIT Press.

14. Antoine Picon. 2010. Lecture "Digital Culture in Architecture", Harvard GSD, <https://www.youtube.com/watch?v=ytTpWT-to06g>



allowed to do what' and not the implementation of the idea of a fluid world". Antoine Picon, inoltre, più di recentemente, è stato ospite di un'interessante conferenza<sup>15</sup> organizzata nel febbraio del 2016 da Ali Farzaneh e Elif Erdine, giovani architetti e studiosi presso l'Architectural Association di Londra, nel quadro del Symposium 'Advancements in Design Computation'. In quella occasione lo storico francese si è speso sull'importanza del concetto di "materiality" rispetto a quello di "materials" (quindi materialità invece che materia) [...] "to understand digital architecture, in the sense of Condillac's treatise on the sensations (senses and matter), and of Boullé's relations between human subjects and the material worlds".<sup>16</sup> Dunque, come di una naturale involuzione/rifondazione antropologica, tenendo conto che Condillac nel suo trattato si concentra su abilità cognitive pre-linguistiche, ciò che cautamente si tenta di segnalare con il presente ragionamento è la necessità che oggi anche i progettisti – e non soltanto gli storici e i giornalisti, o i cultori della materia – riflettano seriamente sull'impatto degli strumenti digitali nel mondo del progetto e, più estensivamente, della AI Intelligenza Artificiale in architettura, considerandone le potenzialità e non soltanto i limiti, che pure esistono, senza volere rinunciare né al linguaggio né alla tecnica.

Picon e Carpo, infondo, non hanno poi idee dissimili. Lo storico francese sostiene che: "in twenty years from now we will have much more sophisticated software that we will enable to produce a lot of solutions (families of solutions)<sup>17</sup> and there will be a problem of choice, which is also one of

---

15. Farzaneh, Ali & Erdine, Elif. 2016. *Symposium, Advancements in Design Computation*, Architectural Association; <https://www.aaschool.ac.uk/VIDEO/lecture.php?ID=3376>

16. Picon, Antoine. 2010. *Digital Culture in Architecture: An Introduction for the Design Professions*. Birkhauser; Picon, Antoine. 2013. "Ornament: The Politics of Architecture and Subjectivity", *Architectural Design* (May).

17. Leyton, Michael. 1992, *Symmetry, Causality, Mind*, MIT Press.

the fundamental way to understand information.<sup>18</sup> Lo storico italiano, invece, evidenzia che: "computational design is already a fascinating testing ground for Artificial Intelligence since the staff we do are simple and cheap and software we use are elementary and we do physical things, so the feedback loop, the verification stage, is faster probably than in other professions."<sup>19</sup>

Il campo, dunque, è aperto ad importanti ineludibili esplorazioni.

---

18. Farzaneh, Ali & Erdine, Elif. 2016. *Symposium, Advancements in Design Computation*, Architectural Association; <https://www.aaschool.ac.uk/VIDEO/lecture.php?ID=3376>

19. Carpo, Mario. 2018. *The Second Digital Turn* | Talks at Google, 21 March 2018.

## **Il senso del progetto: Sperimentazioni seminariali tra architettura e filosofia**

### **Carlo Deregibus**

Politecnico di Torino  
Dipartimento di Architettura e Design

### **Andrea Alberto Dutto**

Politecnico di Torino  
Dipartimento di Architettura e Design

### **Veronica Cavedagna**

Università degli Studi di Torino

### **Alberto Giustiniano**

Università degli Studi di Torino

### **Giovanni Leghissa**

Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

### **Riccardo Palma**

Politecnico di Torino  
Dipartimento di Architettura e Design

## **Forme di una sperimentazione**

La diaspora intellettuale che pervade il mondo architettonico impone di allargare lo sguardo. Cioè di mettere a confronto le (pretese) certezze disciplinari, le (ipotizzate) premesse metodologiche, le (presunte) conoscenze sul mondo, con discipline altre, in grado di apportare uno sguardo diverso sui medesimi fenomeni. Un'interazione non basata su un'invasione reciproca di campo, ma sull'idea che i medesimi oggetti su e con cui l'architetto opera siano oggetto di sguardi diversi. Mettere a confronto questi diversi punti di vista consente alle discipline di scardinare alcuni luoghi comuni che permeano le rispettive, assodate convinzioni, raggiungendo nuovi gradi di competenza. In questo senso, parte vitale del progetto è il suo sviluppo teorico: e quindi è vitale anche l'investimento in laboratori di natura teorico-progettuale. Da queste premesse, un gruppo di architetti e filosofi ha iniziato a collaborare sperimentando diverse forme di interazione e partendo da quelle più tradizionali: due cicli seminariali che, nati nella laurea triennale e magistrale e proseguita come corso di dottorato, stabiliscono anche una continuità tra i tre livelli di studio. Da queste esperienze sono nate due pubblicazioni che, nel riflettere il carattere transdisciplinare degli incontri, consentono di riflettere sugli esiti, rilanciandoli.

## **Turns. Un block-seminar tra filosofia e architettura**

La prima esperienza si è svolta nell'alveo di un seminario che ha coinvolto architetti e filosofi, docenti e professionisti, ma anche politici, biologi, studiosi dei media e dottorandi di architettura. La serie di incontri esplorava una prima forma di dialogo, da un lato cercando di calarlo su temi che avessero un effettivo contatto con la realtà del progetto architettonico e della sua storia, dall'altro rispettando le specifiche discipline e competenze teoretiche. Sarebbe assurdo infatti pensare che gli architetti possano davvero parlare di filosofia, tanto quanto i filosofi di architettura: esistono però temi e questioni che, nella loro trasversalità, possono essere guardati da entrambi con pari

dignità e legittimità. Temi come la città, lo spazio, il soggetto, l'autorialità, la morfogenesi, il potere: riguardano sì la costruzione dell'architettura, ma anche la formazione di quei concetti filosofici che sottendono i nostri impianti culturali. Questo sguardo plurimo offre agli architetti la possibilità di contrastare l'indebolimento epistemologico che ha tolto forza alla composizione architettonica come arte capace di tenere insieme significati e forme, ricomponendo una trama discorsiva in grado di arricchire convinzioni inevitabilmente parziali. Ma lo sguardo verso la filosofia non deve essere diretto, né a tradurne i concetti in forme: piuttosto, il pensiero filosofico è uno strumento di lettura e interpretazione attraverso cui gli architetti possono riavvicinarsi al mondo e alla sua complessità. Dunque si è voluto evitare qualsiasi uso analogico delle nozioni appartenenti alle altre discipline, preferendo una contaminazione profonda, che potesse indirettamente influenzare le modalità con cui relazionare il progetto al mondo.

Nasce così un block-seminar, un seminario intensivo in cui le due discipline si sono affrontate e confrontate su sei temi: con una serie di interventi introduttivi moderati e discussi da discussant della parte "avversa", e poi una fase di dialogo con il pubblico che rappresenta la vera essenza di questa esperienza. Il ruolo dei discussant è fondamentale, perché ha permesso di mettere alla prova i limiti delle due discipline, ponendo domande e aprendo la riflessione ad ambiti di ricerca originali. Un dibattito libero, che ha coinvolto studenti delle lauree triennali e magistrali di entrambe le discipline e in alcuni casi si è prolungato lungo le diverse sessioni: con un costante apporto di esempi concreti e quotidiani, su cui misurare il peso degli ideali e delle rispettive convinzioni e convenzioni.

### **Schema. Verso un dizionario filosofico-architettonico**

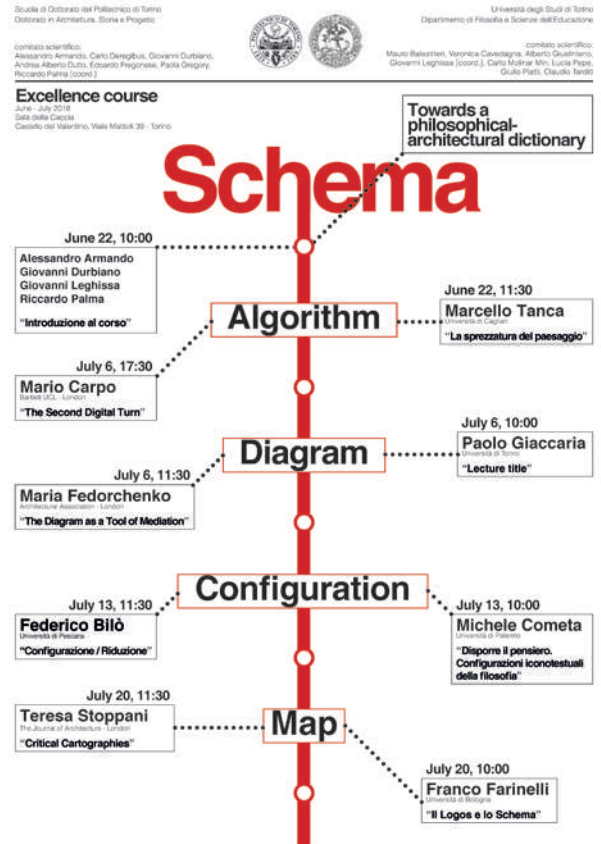
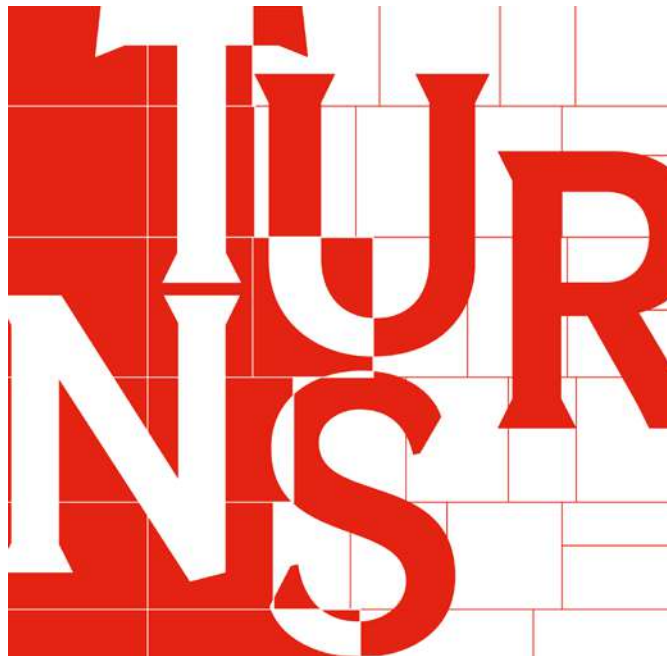
La seconda esperienza di collaborazione ha adottato la forma del Corso di Eccellenza, nel quadro dell'attività di didattica di terzo livello della Scuola di Dottorato del Politecnico di Torino. A differenza della fase precedente in cui si sono affrontati

'temi/topoi', qui ci si è interrogati sui presupposti epistemologici e strumentali del dialogo tra architettura e filosofia: cioè sui metodi e sugli strumenti che possono conferire statuto scientifico a un simile dialogo. L'ipotesi di lavoro, quindi, è consistita nell'individuazione di un primo termine comune, come fosse il primo "lemma" di un possibile dizionario architettonico-filosofico – da inseguire con la consapevolezza che qualunque pretesa di raggiungimento di una forma stabile e compiuta sarebbe stata impossibile. Piuttosto, il dizionario è stato adottato con significato metaforico, trovando la ragione del suo costruirsi nel dialogo tra saperi diversi che attingono a una semantica comune ma sostanzialmente distinta o divergente nei rispettivi domini di afferenza. A questo scopo, il lemma su cui si è lavorato, 'schema', è stato scelto in funzione della sua operatività e ricaduta pratica nell'ambito delle due discipline.

Durante il corso, il lemma 'schema' è stato indagato da studiosi dei campi della teoria dell'architettura e del progetto, e della filosofia e delle scienze umane: articolandolo in quattro (sotto)lemmi, scelti secondo la loro ricorrenza nella pratica o per la loro pregnanza per la teoria – algoritmo, diagramma, configurazione, mappa. Nel corso di quattro incontri, dedicati ciascuno a un (sotto)lemma, una coppia di studiosi afferenti alle due discipline è stata chiamata a esporre le proprie ricerche, senza l'obiettivo di giungere forzatamente a una convergenza e, nemmeno, a una sintesi delle due posizioni. La struttura simmetrica che ha scandito l'intervento dei relatori ha infatti costituito il punto di partenza di un più ampio lavoro d'interazione con i dottorandi che hanno partecipato al corso: cui, a valle degli incontri, è stato chiesto di elaborare una voce sperimentale del dizionario architettonico-filosofico attraverso una narrazione duale – testuale e grafica. L'obiettivo scientifico del lavoro assegnato ai dottorandi è corrisposto nella traduzione dei contributi teorici degli studiosi intervenuti con modalità argomentative largamente speculative in apparati grafico-testuali orientati a un utilizzo pratico, come infine ci si attende da un dizionario.

## Immagini

1. Copertina del volume: "TURNS. Dialoghi tra architettura e filosofia", 2018.
2. Locandina del Corso di Eccellenza: "Schema. Towards a philosophical-architectural dictionary", 2018.



# L'ideazione strutturale nel progetto di architettura: Metodi e strumenti di un laboratorio didattico

**Tiziano De Venuto**

**Giuseppe Tupputi**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

## La ricerca sul tipo e l'analisi del modello (GT)

Il tema assunto dai laboratori di progettazione architettonica III del DICAR (Politecnico di Bari) negli anni tra il 2015 e il 2018<sup>1</sup> è stato il progetto di un edificio collettivo.

Durante queste esperienze, la scelta di dedicare il primo semestre dei corsi all'indagine dei principi e delle metodologie proprie della composizione architettonica è coincisa col fine di fondare gli esercizi progettuali elaborati dagli studenti su solide basi teorico-pratiche mutuata dallo studio dell'esperienza storica.

Nel secondo semestre, infatti, gli studenti hanno poi provato a fare propri gli stessi principi e processi compositivi, applicandoli alle loro esperienze progettuali.

In questo modo, l'idea che "l'architettura s'impara dalle architetture" ha animato lo svolgimento della didattica, dando vita ad un processo di conoscenza circolare e consentendoci di connettere (e sovrapporre) il momento analitico-conoscitivo, quello critico-interpretativo e quello sintetico-progettuale.

Nella fase analitica, è stato innanzitutto necessario riconoscere le differenti "idee di spazio" soggiacenti ad alcuni edifici paradigmatici dell'Architettura Moderna, ma al contempo è stato necessario comprendere sia le regole e i principi compositivi soggiacenti a tali idee, sia le modalità operative adottate nel processo progettuale.

Per entrambe queste ragioni, nel primo semestre, gli studenti hanno analizzato i progetti assunti come casi-studio, cercando di dedurre i principi compositivi su cui si fondano alcune specifiche tipologie spaziali (ossia i temi assunti dai progetti, il "cosa") e, allo stesso tempo, cercando di riconoscere i processi formativi dell'opera (ossia le modalità operative assunte dai progetti, il "come").

1. Corsi tenuti dal prof. arch. Carlo Moccia con la collaborazione degli assistenti arch. Giuseppe Tupputi e arch. Tiziano De Venuto. AA. 2015-2016 e 2017-2018.

Si è dunque ritenuto necessario condurre due studi incrociati:

- il primo, di natura più astratta, riferendosi al concetto di tipo, ha avuto lo scopo di orientare le volontà progettuali degli studenti, permettendogli di fare riferimento, nella fase d'impostazione del progetto, a strutture spaziali consolidate – al tipo dell'aula nelle sue svariate declinazioni, oppure della società di stanze, o delle strutture seriali a campate, etc.
- il secondo, di natura più pratica, riferendosi al concetto di modello, ha permesso agli studenti di comprendere i processi di strutturazione formale messi in atto dai maestri nel processo formativo dell'opera, permettendogli di riconoscere il valore compositivo e spaziale di alcune figure costruttive consolidate – il muro, la trave, il pilastro, la colonna, etc.

In tal senso, il fine del processo di astrazione è stato quello di "scarnificare" gli edifici casi studio e trasformare la loro specifica singolarità di manufatti in più generali ed immateriali legami di struttura.

Per fare ciò, dopo aver riconosciuto gli elementi che componevano le architetture e le relazioni tra questi, si è scelta una parte significativa, un sintagma, ossia una unità sintattica dotata dell'autonomia necessaria a rappresentare il senso dell'intero edificio. Per ogni edificio analizzato, si è individuata una parte capace di esprimere – seppur nella sua parzialità – i principi che governano la composizione, e quindi i rapporti di senso interni all'opera. In questo modo, la parte ha continuato a evocare il senso del tutto, ma ha perso il suo dato di contingenza: si è provato ad astrarre da edifici concreti alcune idee di spazio e i principi compositivi ad esse soggiacenti.

Considerando, invece, che nell'analisi delle forme, nello studio del loro valore espressivo, "la corporalità, che è comune all'opera, all'artefice e all'utente costituisce un medium essenziale" (Semerani 2013, 100-09), si è scelto di

rappresentare le parti selezionate di ogni edificio attraverso il medium del modello fisico. Infatti, nei plastici tridimensionali, più che nelle rappresentazioni bidimensionali, la natura "essenzialmente strutturale" dell'architettura raggiunge la sua massima forza espressiva (De Marco 2015). Inoltre, il modello possiede un'altra peculiarità che consiste nella sua stessa progettualità come manufatto: dopo aver scelto la parte più significativa di ogni edificio, per realizzare il modello (in scala 1:200, una scala non in grado di consentire la completa raffigurazione degli edifici nel dettaglio) si è dovuto scegliere cosa rappresentare e cosa omettere, riconoscendo perciò, volta per volta, il valore degli elementi architettonici all'interno dell'equilibrio complessivo dell'organismo architettonico.

Realizzati tutti alla stessa scala e tutti con la stessa tecnica (la stampa 3D in ABS), tali "modelli sineddotici" ci hanno permesso di affiancare sullo stesso piano differenti strutture spaziali, derivate da progetti anche molto diversi tra loro, ma confrontabili sia grazie all'uso del procedimento di astrazione della sineddocche, sia grazie alle simili concrete e materiche proprietà oggettuali del modello fisico.

Sul tavolo da lavoro si è costruito, dunque, uno strumentario, un abaco di tipi di spazio e di strutture formali, che ci ha dato la possibilità di confrontare tra loro i differenti edifici analizzati riuscendo ad individuare alcune "famiglie di forme", caratterizzate da strutture spaziali e principi compositivi analoghi o accomunabili.

### **Lo spazio e la sua costruzione (TDV)**

L'esercizio progettuale condotto nel secondo semestre, all'interno del Laboratorio III di Composizione Architettonica, indaga il tema della costruzione dell'edificio collettivo secondo diverse condizioni dello spazio a cui far corrispondere una sperimentazione sul tipo e sulle parti che lo descrivono.

A partire da alcune strutture spaziali consolidate quali l'aula ipostila, l'aula sospesa, la società di stanze, il labirinto e l'edificio promenade, agli studenti è stato chiesto di interpretare il tipo attraverso una struttura formale capace di ritrovare una propria ragione espressiva nei principi di costruzione della forma.

Il rapporto tra la forma architettonica e la sua costruzione, attraverso una didattica integrata ai saperi scientifici della Scienza e della Tecnica delle Costruzioni, definisce pertanto il nucleo problematico per la ricerca del carattere dell'edificio e delle sue forme rappresentative all'interno della sperimentazione didattica del laboratorio. L'assunzione di alcuni modelli paradigmatici della storia ci ha permesso, attraverso la loro interpretazione critica, di riconoscere il valore della costruzione nella materializzazione di quella idea di architettura collettiva; interpretando la condizione di forma degli elementi in funzione del pensiero strutturale a cui soggiacevano.

L'obiettivo didattico, in primo luogo, è stato quello di praticare un pensiero che, a partire dai principi di ideazione strutturale della forma architettonica, fosse capace di introiettarli in una idea di forma dello spazio.

Lo spazio dell'aula, nella sua definizione tipologica, rimanda agli archetipi del recinto e del tetto (Capozzi 2016, 51) ed in questo senso, il tema compositivo dell'aula, si è declinato a partire dalla interpretazione costruttiva dei suoi elementi costitutivi attraverso le figure del muro e della colonna. L'aula sospesa costruisce, senza soluzione di continuità con l'esterno urbano, un luogo riparato al piede dell'edificio e confinato nella sua parte sospesa. La forma strutturale della trave parete può essere declinata attraverso due diversi principi di composizione: la ripetizione lineare del telaio e la costruzione dell'involucro come volume sospeso. La società di stanze si lega ancora, così come il labirinto, al

tema del muro e della forma stereometrica lavorando sulla costruzione di uno spazio ctonio.

Il tema tipologico viene pertanto assunto dagli studenti in una sperimentazione che, partendo dai caratteri espressivi del muro e della colonna (Moccia 2012, 45-56), indaga la natura tipo-morfologica dei sistemi costruttivi in una dimensione ideativa a noi contemporanea.

Attraverso diversi cicli seminariali svolti con i professori ingegneri, si sono discussi gli esercizi degli studenti sia nella loro fase ideativa che nelle successive sperimentazioni formali sul linguaggio architettonico partendo dalla interpretazione morfologica degli elementi nella loro "esattezza" statica.

Alcuni degli esercizi – uno per ogni tipologia strutturale – sono stati discussi ulteriormente nei corsi di Meccanica delle Strutture, dove si è verificato il dimensionamento e la reazione dinamica delle strutture ai diversi stati di sollecitazione.

Si è dunque cercato di introdurre una forma di dialogo tra saperi disciplinari al fine di rendere anche l'esercizio didattico un prodotto condiviso per la ricerca universitaria. Sotto il profilo metodologico i corsi si sono avvalsi degli strumenti di rappresentazione del disegno in proiezione mongiana e in assonometria. Attraverso i disegni di proiezione piana tutta la tensione descrittiva dei segni è riferita alla composizione dei rapporti di struttura tra le parti. La forma dello spazio è descritta attraverso la rappresentazione in pianta e sezione dei sistemi strutturali. Attraverso lo spaccato assonometrico si opera un criterio di selezione della parte capace di restituire in sé tutta la complessità della tensione spazio-strutturale dell'edificio. Il modello fisico in stampa tridimensionale riferito alla parte – realizzato con la stessa tecnica dei modelli di studio

delle Architetture dei Maestri – ci ha permesso, infine, di classificare le sperimentazioni sul tipo per famiglie di forme, rendendole confrontabili con le esperienze paradigmatiche della storia. A partire dalla lezione dei Maestri, il confronto tra i modelli ha restituito il tentativo di riconoscere quell'apertura problematica della costruzione e della sua espressività su cui il Moderno ha praticato la propria sperimentazione formale.

### **Riferimenti bibliografici**

Capozzi, Renato. 2016. *L'architettura dell'ipostilo*. Firenze: Aiòn Edizioni.

De Marco Maria Lucrezia. 2015. "Studio di "Spazio" n.6: Struttura come Forma, Luigi Moretti" *arcduccittà*, Dicembre 23, 2015 <http://www.arcduccitta.it/2015/12/struttura-come-forma-luigi-moretti-spazio-n-6-studio/>.

Moccia, Carlo. 2012. *Architettura e costruzione*. Firenze: Aiòn Edizioni.

Semerani, Luciano. 2013. *Incontri e Lezioni. Attrazioni e contrasto tra le forme*. Napoli: Clean Edizioni.



# Insegnare l'architettura: La progettazione integrata come pratica didattica

**Bruna Di Palma**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

"L'architettura, come la medicina, sono mestieri che mettono insieme diversi saperi, che obbligano a sviluppare capacità di sintesi, e quindi richiedono un tipo di formazione che dovrebbe concentrarsi non solo sulle tecniche, esplorando i modi attraverso i quali si possono mettere insieme i saperi che compongono la disciplina" (Croset 2016, 41).

Ma come insegnare la sintesi nel progetto di architettura? La difficoltà di formalizzare strumenti pedagogici oggettivi e specifici e strategie didattiche universalmente e inconfutabilmente valide a risolvere questo interrogativo emerge con chiarezza.

L'architettura come sintesi, prodotto dell'integrazione tra le discipline che contribuiscono a orientare le scelte nel corso del suo processo ideativo, compositivo e costruttivo, rappresenta però anche uno degli obiettivi con cui l'insegnamento che si sviluppa all'interno dei laboratori di progettazione è chiamato necessariamente a misurarsi.

"Pianificare l'insegnamento dell'architettura" (Astengo 1947, 33), riprendendo le parole di Giovanni Astengo, e "Progettare il laboratorio di progettazione" (Amirante 2018, 18), riprendendo quelle di Roberta Amirante, possono allora incarnare le questioni focali sulle quali interrogarsi per orientare la costruzione di un percorso didattico integrato consapevole in cui lo studente e il suo progetto possano essere il perno intorno al quale far ruotare diverse discipline.

Nel laboratorio di sintesi finale di durata annuale e previsto al quinto anno del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico del Dipartimento di Architettura dell'Università Federico II di Napoli, si sperimenta proprio questo tema, lavorando sulla progettazione integrata come pratica didattica per fornire allo studente gli strumenti culturali e tecnici utili a elaborare un progetto di architettura che sia il frutto della ricomposizione di saperi, strumenti e tecniche proprie di diversi ambiti disciplinari. In questo laboratorio la progettazione architettonica e urbana diventa il centro intorno al quale gravitano diverse discipline: la progettazione esecutiva dell'architettura.

ra, la progettazione urbanistica, la tecnica del controllo ambientale, la tecnica delle costruzioni e l'economia ed estimo ambientale sono concepite come le ruote di un ingranaggio didattico integrato e complesso che mira ad ottenere un esito architettonico e urbano sintetico, capace di dare una risposta ad una concreta domanda di trasformazione architettonica e urbana. "D'altra parte", come afferma Pasquale Miano, "la necessità di far ricorso a molteplici contenuti e variabili nel progetto, in un continuo scambio tra aspetti compositivi specifici e aspetti esterni è anche legato alla peculiarità della città contemporanea, che è cambiata assumendo caratterizzazioni tali da richiedere vere e proprie strategie d'insieme nelle quali la semplificazione e l'approfondimento necessariamente convivono" (Miano 2011, 31).

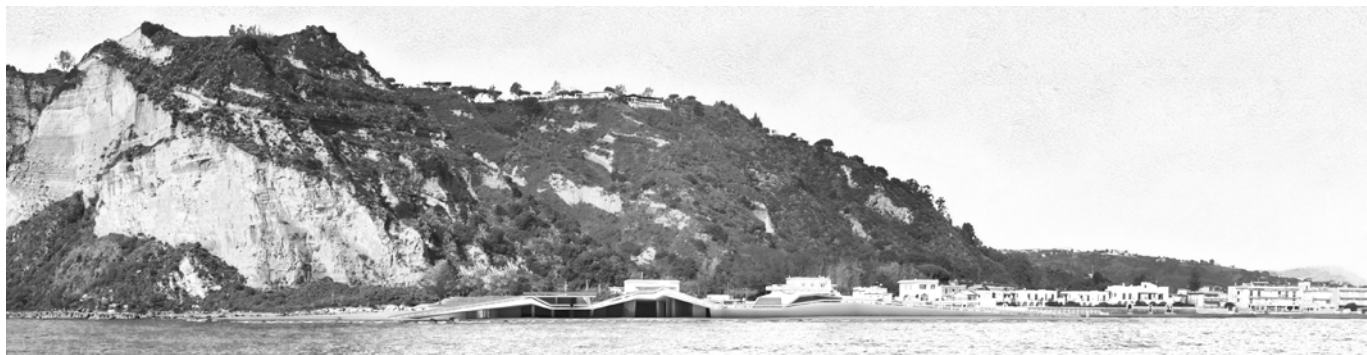
Nel laboratorio di sintesi svolto a Napoli nell'annualità 2015-16 e coordinato dal Prof. Pasquale Miano, i diversi docenti coinvolti non hanno lavorato all'interno di moduli prefissati, ma hanno messo la propria disciplina a servizio dello sviluppo del progetto, determinando una compresenza articolata e fertile attraverso la quale sono stati intercettati i processi della pratica progettuale ordinaria, ma ne sono state ampliate le ricadute.

Attraverso un continuo scambio interdisciplinare mirato a non cadere in un eccessivo metodologismo e volto a superare una eventuale tirannia dell'impalcatura organizzativa a scapito dei contenuti, si è lavorato in chiave integrata sulla riqualificazione del borgo di Miliscola nel comune di Monte di Procida, a ovest di Napoli. Il tema generale con il quale docenti e studenti si sono misurati è stato quello della progettazione di nuove attrezzature e spazi aperti in un contesto costiero di pregio, ma attualmente poco valorizzato. Nell'ambito di questo tipo di laboratorio, la stessa scelta del tema diventa un nodo fondamentale che deve poter offrire un fertile sviluppo di ragionamenti progettuali concreti e complessi. Nel caso di questo processo di sintesi, ad esem-

pio, le sperimentazioni progettuali si sono dovute misurare con gli indirizzi del Piano Territoriale di Coordinamento Provinciale, con le indicazioni strutturali del Preliminare di Piano Urbanistico Comunale, si sono dovute allineare ad altri progetti e programmi in corso, ma si sono dovute dimostrare capaci anche di apportare elementi di rinnovamento ad un contesto in attesa di essere adeguatamente e compiutamente ridefinito, sia nelle sue caratteristiche fisiche, sia nel suo senso più generale di brano paesaggistico costiero compreso nell'ampio quadro territoriale dei Campi Flegrei.

Il tema dell'integrazione è stato quindi indagato da diversi punti di vista: da un lato, come si diceva, si è lavorato alla costruzione di un progetto inteso come piano comune di confronto tra discipline diverse, da un altro lato invece, il tema generale è stato sviluppato anche rispetto ad un ambito contestuale differente, da un altro lato ancora, il panorama degli attori coinvolti all'interno del laboratorio si è ampliato per andare a coinvolgere dottorandi, dottori di ricerca e altri docenti, anche di altre università internazionali.

Per la costruzione di un piano comune di dialogo tra le discipline si è lavorato a partire dalla formalizzazione di una strategia architettonica precisa, che ogni studente ha sviluppato singolarmente scegliendo autonomamente tema, funzione e tipologia di intervento. Alla fine del primo semestre, il progetto di architettura è diventato esso stesso il piano comune di confronto tra le discipline: "La costruzione in tempi brevi di una soluzione progettuale da approfondire ha consentito di sviluppare due grandi campi di elaborazione: il primo ha riguardato la capacità della soluzione introdotta di innestare meccanismi di più ampia portata, coinvolgendo elementi e parti dell'intorno urbano, fino a ridefinire le dimensioni dell'azione trasformativa, ivi compreso l'assetto urbanistico; il secondo ha riguardato la realizzabilità del progetto, sotto il profilo tecnologico, impiantistico ed economico" (Miano 2011, 32).



In una prima fase, la validità della specifica soluzione architettonica rispetto a ragionamenti di carattere più ampio è stata misurata attraverso la partecipazione, da parte degli studenti, ad un workshop internazionale. Nell'ambito dell'Accordo Internazionale tra il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e quello dell'Università delle Filippine Diliman è stato organizzato, infatti, un periodo di lavoro sui temi e le dinamiche del progetto per la ricostruzione post-emergenza in riferimento ai danni provocati nel 2013 dal tifone Iolanda sul paesaggio costiero di Anibong, nell'isola di Tacloban.

Durante il workshop gli studenti hanno lavorato in gruppo e hanno avuto la possibilità di approfondire il tema del laboratorio dialogando con altri docenti, dottorandi, neo dottori di ricerca e colleghi anche più grandi e di altre nazionalità. Rientrati dal workshop, si è deciso di voler esplorare ulteriormente questo tema ed è stato organizzato un successivo periodo di approfondimento progettuale nella forma di un concorso di idee interno al laboratorio. Attraverso una mostra finale di presentazione degli elaborati di concorso, i docenti interni al laboratorio di sintesi sono stati chiamati a confrontarsi per far emergere le relazioni tra l'individuazione e il primo sviluppo del tema d'anno e questa sua ulteriore applicazione sviluppata per un contesto diverso, ma con caratteristiche analoghe.

L'approfondimento e il continuo confronto rispetto al tema, la sua verifica rispetto ai risultati della sua applicazione in ambiti contestuali diversi e la possibilità di avere un tempo utile a far maturare le scelte compiute durante il primo semestre per poi riprendere la trama dei ragionamenti e svilupparla ulteriormente con i docenti delle altre discipline, ha consentito agli studenti di rafforzare il proprio grado di consapevolezza rispetto al personale processo progettuale in atto. "In questo modo lo studente ha potuto mettere in di-

scussione più volte le soluzioni progettuali, oscillando tra la difesa delle scelte adottate e la possibilità di rispondere a un insieme di questioni sempre più articolate" (Miano 2011, 32).

### Riferimenti bibliografici

Amirante, Roberta. 2018. *Il progetto come prodotto di ricerca*. Siracusa: LetteraVentidue.

Astengo, Giovanni. 1947. "Pianificare l'insegnamento dell'architettura." *Metron*, no. 16: 3-36.

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

Miano, Pasquale. 2011. *Vomero, Storkterrein e altri luoghi. Il progetto didattico come ricerca*. Napoli: CLEAN.

### Immagini

1. Progetto di un'attrezzatura turistica per Miliscola: genesi del processo progettuale e vista dall'alto, Giovangiuseppe Vannelli, 2016.

2. Progetto di un'attrezzatura turistica per Miliscola: vista da mare, Giovangiuseppe Vannelli, 2016.

# Un dialogo tra discipline nell'esperienza del laboratorio di laurea

**Antonello Fino**

**Rachele Lomurno**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

## Introduzione

Il Laboratorio di Laurea, come è concepito all'interno del CdLM in Architettura del Politecnico di Bari, costituisce il momento della sintesi fra le conoscenze acquisite durante gli anni della formazione universitaria.

Questo contributo espone una particolare occasione, conclusasi lo scorso ottobre, in cui docenti, dottorandi e laureandi si sono confrontati con il complesso e delicato tema del rapporto tra progetto contemporaneo e Antico, nella sua forma specifica di rovina archeologica.

Per il Laboratorio di Laurea Comporre con l'Antico<sup>1</sup>, con relatore il professor Carlo Moccia, docente di Progettazione Architettonica del Politecnico di Bari, si è scelto di operare sulla città di Kos, nel Dodecaneso e in particolare nell'area della sua monumentale agorà ellenistico-romana. La scelta di ragionare sulla forma della città e sulle possibilità offerte dal progetto di architettura, ha rappresentato un'inversione di tendenza rispetto agli interessi specifici sulla città di Kos. L'idea di lavorare in quest'area muove, infatti, da una ricerca pluriennale in campo storico-architettonico, condotta dai professori Giorgio Rocco e Monica Livadiotti, docenti di Storia dell'Architettura Antica del Politecnico di Bari attraverso campagne di studio dei monumenti della città greca dai cui esiti sono scaturiti laboratori di laurea, ma anche temi di ricerca approfonditi nell'ambito della Scuola di Dottorato e di Specializzazione in Beni Architettonici e del Paesaggio del dICAR.

La cooperazione fra i differenti settori disciplinari è stata favorita dalla partecipazione al laboratorio di due dottorandi che, ponendosi come termine medio fra i docenti e i lau-

---

1. a.a. 2017/2018. Relatore: Carlo Moccia; correlatori: Giorgio Rocco, Monica Livadiotti, Vitangelo Ardito; tutor: Antonello Fino, Rachele Lomurno; laureandi: Domenico Cristofalo, Nicoletta De Rosa, Roberta Gaetani, Walter Lollino, Nicolò Montuori, Giancarlo Sgarrella.

reandi, hanno orientato le fasi del lavoro sulla base delle proprie esperienze personali di ricerca, acquisendo al contempo elementi preziosi per la formazione del loro ruolo di giovani ricercatori.

Nella prima fase del lavoro lo studio storico della città ha avuto come fine quello di individuare una tassonomia delle forme invariante all'interno della complessa stratificazione della città. Altra fase del lavoro di tesi è stato lo studio analitico-critico, legato a esperienze di progetto contemporanee in luoghi di analoga complessità e stratificazione. L'ultima ma centrale parte del percorso ha costituito il momento della sintesi progettuale tra le diverse discipline, compresa quella del disegno e della tecnologia, oltre a quella storica e ovviamente compositiva.

### **Apprendere l'antico (AF)**

Lo studio dell'antico nelle sue diverse forme, con una particolare attenzione alle problematiche dell'architettura e della città, costituisce uno dei principali campi di indagine del Gruppo di Ricerca sull'Antico del Politecnico di Bari per la direzione scientifica dei professori Giorgio Rocco e Monica Livadiotti. Questo particolare settore di indagine si traduce, naturalmente, nella formulazione di un piano didattico assai congeniale per un corso di Laurea in Architettura che non intende però trascurare quegli aspetti storici e artistici dai quali non è possibile prescindere in un'attività di ricerca di ampio respiro senza che si riduca all'analisi di caratteri tecnici o alla mera documentazione dell'evidenza. Nell'ottica della continuità, il progetto formativo, al CdLM in Architettura è stato completato con l'istituzione di una Scuola di Specializzazione in Beni Architettonici e del Paesaggio, oltre che da uno specifico indirizzo all'interno della Scuola di Dottorato.

Sulla scorta, infatti, di quanto espresso da Gustavo Giovannoni, in una relazione della Commissione per le Scuole di Architettura, pubblicata nel 1908 sull'Annuario dell'Associazione

Artistica fra i Cultori di Architettura (ACAR) si può tentare di tracciare una sintesi di quel particolare percorso di studi, basato sull'apprendimento dall'Antico, che ormai dal 2005 è in essere presso il Politecnico di Bari. Giovannoni insiste più volte, infatti, sulla completezza della formazione degli architetti, sintetizzando in 4 punti fondamentali i capisaldi del percorso: 1. una completa preparazione artistica; 2. una preparazione tecnica paragonabile a quella degli ingegneri civili; 3. una vasta e varia cultura generale, 4. una profonda conoscenza della Storia dell'Architettura e della Storia dell'Arte.

In quest'ottica le missioni costituiscono una delle attività più impegnative della didattica sull'Antico e la loro composizione costituisce un aspetto tutt'altro che secondario; ai docenti, che ne definiscono l'identità, si affiancano spesso infatti dottorandi e specializzandi, venendo così ad assumere, collateralmente alle specifiche finalità della ricerca, connotati formativi.

Il recupero del rapporto con l'archeologia si avvale anche dell'impegno sul campo che trova nelle missioni come esercizio di scavo, rilievo e studio dell'architettura tramite il contatto diretto con i manufatti il rigore di un approccio metodologico preciso e attento al dato materiale. Le missioni si avvalgono conseguentemente della partecipazione anche di studenti degli ultimi anni del corso di laurea, rendendo così immediatamente manifesta la stretta interrelazione che deve intercorrere tra ricerca e didattica.

In tal senso, la missione che più di altre vede una presenza elevata di studenti è quella di Kos, dove i docenti Rocco e Livadiotti sono presenti sin dal 1986, mentre la prima missione con la partecipazione di studenti del Politecnico risale al 2004. L'attività di ricerca a Kos, che comunemente prevede lo svolgimento di due missioni l'anno, si presta infatti più di altre, anche per l'eterogeneità delle attività che la caratterizzano, a configurarsi come un cantiere didattico, dove il confronto con i materiali antichi diviene occasione di cre-

scita per studenti e specializzandi; basta d'altronde esaminare i numeri relativi alle presenze degli studenti nel corso degli anni per comprendere il ruolo assolto dalle missioni come nella formazione di competenze specifiche idonee ad interagire nel settore dell'antico, sia sotto l'aspetto della conoscenza, sia sotto quello del restauro e della conservazione, sia per quel che concerne la progettazione in ambito archeologico. Dagli elenchi dei partecipanti alle missioni a Kos è possibile inoltre constatare come l'isola sia stata anche una sede privilegiata in questi ultimi anni per le tesi di laurea sull'antico: ben 14 Laboratori di Laurea, per oltre 70 laureandi, sono stati infatti impegnati tra il 2005 e il 2018 su tematiche inerenti le aree archeologiche di Kos.

### **Comporre con l'antico (RL)**

La conclusione del percorso di studi all'interno del CdLM in Architettura del Politecnico di Bari non può che misurarsi con la complessità dell'esercizio progettuale come momento di sintesi delle conoscenze acquisite durante gli anni della formazione.

Il tema affrontato nel Laboratorio di Laurea Comporre con l'Antico è centrale per la cultura architettonica contemporanea non solo italiana ma europea. Interrogarci sul modo in cui la città e le architetture della contemporaneità possono stabilire un rapporto con i resti di città o di edifici di tempi antichi, mirando a rafforzarne il senso e a raccontarne il valore spaziale, è una questione tanto complessa quanto affascinante.

I luoghi dell'archeologia all'interno delle città stratificate del Mediterraneo, di cui Kos costituisce un caso esemplare, sono spesso luoghi dell'abbandono, di rottura all'interno del tessuto urbano, ma che celano uno straordinario potenziale di bellezza.

Partendo da un'analisi critica sulla condizione della forma *urbis* contemporanea e cercando di giungere ad una va-

lutazione del carattere di un luogo come quello della città archeologica di Kos e in modo particolare della sua agorà monumentale, la ricerca condotta si è sviluppata su due fronti paralleli: da una parte una componente teorica legata allo studio di esperienze progettuali significative contemporanee nei luoghi dell'Antico all'interno della città e dall'altra l'esercizio progettuale, che ambisce ad identificare un metodo trascendendo dalla particolarità del caso applicativo.

Lo studio di exempla, assunti come riferimenti di metodo, attraverso la ricerca bibliografica e il ridisegno critico è necessario a contribuire al dibattito su un tema così significativo per l'architettura contemporanea.

I progetti presi in analisi, consentono di riflettere sul valore che l'architettura può assumere in queste aree. Assumendo la condizione complessa della città contemporanea e, in particolare, i problemi progettuali legati alle aree archeologiche al suo interno, questi progetti si rapportano all'Antico nella dimensione dell'evocazione o dell'analogia, senza ripetere o riproporre la forma antica in maniera mimetica ma riproponendone il senso con le forme e le tecniche di costruzione della contemporaneità. Essi si confrontano con problemi di progetto ricorrenti nei luoghi urbani dell'archeologia come la differenza di quota altimetrica tra città antica e contemporanea, l'attraversamento di queste aree, l'affaccio sulle stesse, la definizione del loro limite fisico, traducendoli in temi progettuali.

L'individuazione di problemi, temi e metodi degli exempla analizzati si è rivelata essenziale a maturare un approccio critico per affrontare la fase dell'esercizio progettuale.

A partire dalla comprensione della stratificazione storica come valore urbano e il riconoscimento nel materiale storico di tracce per la nuova architettura, l'obiettivo perseguito è stato quello di stabilire una relazione armoniosa tra la Kos del passato e quella contemporanea.

## Laboratori integrati: Osservarsi in quel fare

**Esther Giani**

Università Iuav di Venezia

Una prima riflessione riguarda lo statuto scientifico della disciplina. Il progetto architettonico non dispone di un vero statuto scientifico, basato su regole e principi dimostrabili e condivisi unanimemente da una comunità accademica. Dispone invece di un patrimonio vasto, documentatissimo e accessibilissimo, di opere realizzate, progettate e anche di riflessioni teoriche e contributi critici. La natura ibrida del sapere progettuale fa sì che per le sue più importanti componenti, quelle legate alle scelte che generano la forma architettonica, vi sia una ineliminabile influenza soggettiva, autobiografica, legata alla sensibilità e alla cultura personale del progettista. Anche – e forse soprattutto – quando il progettista è un soggetto in formazione.

Nella storia dell'insegnamento delle discipline compositive si annoverano anche molte esperienze tendenti a ridurre il margine di arbitrarietà individuale. Un insegnamento, per propria intrinseca natura deve essere trasmissibile, dunque oggettivabile. Ricordiamo varie e significative vicende, dal Bauhaus, al "metodo" di E. Rogers,<sup>1</sup> fino a alla Tendenza e al suo generoso esperimento pedagogico.<sup>2</sup>

La progettazione architettonica sembra appartenere a quel genere di saperi che si definiscono "non progressivi", basati su conoscenze che non si evolvono nel tempo, come può accadere invece per molte sue discipline ancillari, fra tutte

---

1. «Non si può insegnare l'arte, ma solo il metodo e il mestiere che la rendono possibile». Rogers, Ernesto N. (1958) 1997. "Problemi di una scuola di architettura. In Id. *Esperienze dell'Architettura*, 47-52. Milano: Skira.

2. Lo stesso Rossi, nell'introduzione a *L'Architettura della città*, si pronuncia in maniera chiara sull'architettura di tendenza: «in architettura i problemi di conoscenza sono sempre stati uniti alle questioni di tendenza o di scelta. Un'architettura che non sia di tendenza non ha né campo né modo di manifestarsi». Rossi, Aldo. 1975. "Introduzione". In Id. *Scritti scelti sull'architettura e la città*. 1956-1972, XXVIII. Milano: Clup. Questo tipo di scuola ha caratterizzato l'insegnamento a molte generazioni di allievi dello Iuav di Venezia.



le tecniche, ma anche le stesse matematiche, la geometria, la rappresentazione e altre ancora. Le conoscenze che avevano gli architetti rinascimentali o razionalisti, per quanto riferibile alla composizione, non sono certo inferiori a quelle che possiamo avere noi oggi.

Queste considerazioni pongono due questioni in evidenza.

La prima riguarda il concetto stesso di integrazione tra discipline che hanno natura diversa. Induzione versus Deduzione, Induzione versus Abduzione.<sup>3</sup>

Come poter conservare il ruolo pilota in un laboratorio integrato se le discipline di "supporto" hanno in arsenale dispositivi normativi e paradigmi di assoluto e dimostrabile rigore? Se poi il progetto dovesse subordinarsi alle normative e alle regole dei saperi ausiliari – come talora accade, ed è esperienza di tanti – si perderebbe ogni vantaggio didattico, riducendosi l'esperienza progettuale a una più o meno attenta pratica di applicazioni.

La seconda questione, connessa e forse indistinguibile dalla precedente, riguarda la pratica didattica di una forma di conoscenza legata alla intuizione, alla firsas, come scrive Ginzburg.<sup>4</sup>

Siamo sicuramente in presenza di una competenza, la capacità di organizzare il pensiero, dunque di un percorso razionale; ma l'esercizio progettuale richiede un'attitudine ordinatrice, l'interpretazione dei vincoli, la loro gerarchizzazione, la mediazione e il compromesso continuo tra elementi in conflitto (Comporre, lo si dice anche di una lite...).

---

3. Cfr. Amirante, Roberta, 2018. *Il progetto come prodotto di ricerca*. Siracusa: LetteraVentidue.

4. «La firsas, cioè la capacità di passare in maniera immediata dal noto all'ignoto sulla base di indizi, secondo il vocabolario dei sufi, è l'organo del sapere indiziario, intuizione bassa, radicata nei sensi. Lega strettamente l'animale uomo alle altre specie animali». Ginzburg, Carlo. "Spie. Radici di un paradigma indiziario". In *Id. Miti, emblemi, spie*, 1933. Torino: Einaudi.

Queste dinamiche sono fatalmente discrezionali.

Una pratica didattica che non voglia essere impositiva, che non implichi una diretta imitazione di modelli, non può che essere indicata nella attenzione al fare, nel riconoscersi in un processo che richiede assunzioni di responsabilità. Responsabilità culturali: scoprirsi cioè più vicini a una linea di esperienze progettuali piuttosto che ad una altra; vicinanza per propria sensibilità o per le conoscenze sin a quel momento acquisite (il che è quasi la stessa cosa: siamo attenti a quei fenomeni verso cui siamo attratti).

Si tratta di far scoprire agli studenti la propria appartenenza a una tendenza<sup>5</sup> progettuale da esplorare, da riconoscere, da andare a ricostruire nelle proprie origini, negli antefatti e predecessori. Valery, ne *La caccia magica* scrive che bisogna «osservarsi in quel fare» e aggiunge che «la Ragione è una Divinità che crediamo vegli, ma che dorme piuttosto in qualche grotta del nostro spirito».<sup>6</sup>

Questa ultima notazione ci riporta alla questione reale, fondante: come insegnare senza dover, poter ricorrere a regole?

In realtà alcune regole esistono. Ma sono pochissime e antichissime. La ricerca di un compromesso, un equilibrio tra Firmitas, Utilitas e Venustas, tanto per iniziare, e le regole "dell'arte", tipo «La lingua madre dell'architettura è la costruzione» di Auguste Perret. Basterebbero queste, certo, per orientarsi nella prima fase del percorso.

Il Laboratorio però prevede lo sviluppo di una esperienza progettuale, di molti partecipanti, e le modalità di "accompagnamento" devono avere, nonostante la inevitabile indi-

---

5. Tendenza con la t minuscola questa stavolta, ovvero nell'accezione etimologica di disposizione e inclinazione, sia naturale e spontanea, sia acquisita e consapevole, verso un determinato modo di sentire, di comportarsi, di agire, di approcciarsi al progetto.

6. Giaveri Maria Teresa, 1985. "Introduzione". In Paul Valery, *La caccia magica*, 8. Napoli: Guida ed.

vidualità dei singoli percorsi (certo accomunati dal tema, ma inesorabilmente soggettivi, almeno nella percezioni dei singoli), una valenza formativa. Devono individuarsi delle imperfezioni, dei passi falsi, o vanno sostenute scelte opportune?

Anche qui si presentano due questioni, di metodo: come contemperare la "revisione" individuale con la comunicazione collettiva, e quando intervenire nella fase di riflessione critica sui progetti in fieri.

Prima ancora però, e senza darlo per scontato, stiamo immaginando docenti che non indirizzino gli studenti verso un particolare ambito linguistico, che siano quindi aperti a più direzioni e tendenze progettuali (dunque docenti poliglotti e in grado di tenere a bada le proprie antipatie verso esperienze progettuali non condivise).

E ancora, stiamo immaginando che i docenti delle discipline integranti, siano altrettanto inclini a sviluppare ipotesi (costruttive, di rappresentazione, tettoniche ecc.) in qualche modo congruenti con le scelte progettuali – appena accennate, per rendere più delicato il loro compito – dei singoli studenti, e che non cerchino di prevaricarle invocando normative o regolamenti.

Lo si dà per scontato perché quello che si sta idealizzando è un laboratorio esemplare, come dovrebbe essere, e sembrerebbe che in questo senso si debbano orientare i nostri contributi.

Proviamo a sintetizzare queste notazioni, cercando di farle convergere verso un qualche insieme di buone pratiche applicabili, a partire dalla esperienza di laboratorio progettuale (primo e secondo anno della triennale) di chi scrive.

La prima riflessione ci porta a definire una impostazione iniziale, una sorta di manifesto, anche teorico, che descriva la peculiarità della disciplina progettuale: il suo essere di natura induttiva (anzi: "indiziaria" per ricordare Ginzburg) e abduttiva (per ricordare Amirante). Gli studenti dovrebbero

percepire che il progetto implica una assunzione personale di responsabilità intellettuale, dunque scelte di campo, sia pure acerbe e precoci. Quindi organizzazione di un proprio, personale albero genealogico, con tutto quel che ne consegue di approfondimenti e conoscenze anche elementari.

Questa fase, nella esperienza di chi scrive, crea, anche in studenti più maturi, un certo disorientamento ma contribuisce a separare chi è realmente attratto e interessato da chi non ha alcuna reale curiosità per il progetto.

Il secondo momento critico riguarda lo spunto iniziale: dato il tema, descritto il luogo, indicato il programma funzionale, siamo al tracciato generatore, al morfema che definisce le prime "mosse" progettuali. Gli studenti tendono a sopravvalutare l'idea come se in questo incipit si trovasse già inscritto il successo o il fallimento del percorso progettuale.

Infine: le revisioni. Sempre realizzate previa consegna intermedia, proiezione di casi ritenuti esemplari perché rappresentativi di posizioni comuni a molti, e discussioni, prima fra i docenti del laboratorio. Anche con qualche scintilla, ma se si accende uno scambio dialettico tra docenti, sul piano didattico i risultati sono impagabili: l'attenzione si ravviva e gli studenti devono "prender parte"... Dopo sono gli stessi studenti, in primis il soggetto "cavia" e poi gli altri, a fare considerazioni o esprimere dubbi.

Ultima chiosa prima di concludere. Insegniamo a studenti che appartengono alla generazione del terzo millennio, dunque digitalizzati in fasce: sarebbe il caso di interrogarci sulla stragrande utilità della rappresentazione attraverso i prodigiosi programmi disponibili oggi, le modellazioni dinamiche ecc. Un ausilio potente e di formidabile efficacia. Una fortuna per chi progetta oggi.

Ma per gli studenti? Possibile che non si riesca a insegnare a disegnare a mano "libera"?

Possibile che uno studente laureando (almeno l'80% dei laureandi), non sappia intercettare una idea progettuale con

uno schizzo?<sup>7</sup> Ci si chiede, proprio quando si lavora con continuità con gruppi di studenti in un ambiente laboratoriale, se questa perdita di contatto con il «pensiero della mano»,<sup>8</sup> non modifichi, anche profondamente, il modo di concepire un progetto.

In conclusione, il tipo di esperienza didattica che si è cercato di descrivere, potrebbe far produrre agli studenti elaborati non molto avanzati e completi: è convinzione di chi scrive che progettare, in queste primissime fasi della formazione, non dovrebbe essere un fine ma solo un mezzo per apprendere, dunque una simulazione realistica.

---

7. L'insegnamento del Disegno a mano libera, dal vero ecc. è sempre più relegato a una unica esperienza in I semestre e praticamente più ripresa nei semestri e negli insegnamenti (laboratoriali o monografici) successivi. Questo succede in Italia, perché non è così nelle Americhe, Sud e Nord, né in Oriente in genere.

8. Cfr. Carnevale, Giancarlo, 1991. "Il pensiero della mano". *Op Cit*, n. 80 (gennaio), 5-16.

## Sequenza e relazione dialettico-critica nelle discipline dei laboratori di progettazione architettonica e urbana

**Matteo Ieva**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

### La struttura formativa fra sincronia e diacronia

Il tema dell'insegnamento della Progettazione architettonica e urbana nelle scuole di architettura ha subito, come è noto, profonde trasformazioni nel passaggio dall'ultimo ventennio del secolo scorso alla fase attuale, concomitantemente ai clamorosi e rapidi cambiamenti civili che hanno caratterizzato la transizione storica, specie in ambito europeo. Mettendo a confronto le esperienze formative della generazione dello scrivente, maturate nella Facoltà di Architettura agli inizi degli anni '80, con quelle proposte nella gran parte degli attuali corsi di laurea, si colgono diversità sostanziali, tuttavia difficilmente interpretabili se rilette unicamente nell'orizzonte della condizione di crisi che continua a dominare il nostro tempo.

L'articolazione che definisce la struttura didattica di tale insegnamento risente ancora sensibilmente dell'esperienza formativa che l'hanno vista tramutarsi in esercizio di Laboratorio, grazie ad una regolamentazione normativa che ne ha progressivamente specificato i contenuti. Si consideri, infatti, che dal corso unico di Composizione Architettonica (con cui si stabiliva una interazione diretta solo con il docente attraverso le sue specifiche conoscenze, trasmesse mediante un'anomala modalità che metteva in conto una forma di mediazione scalare dell'intenzionalità: i propri "riferimenti culturali" venivano proposti con una personale interpretazione che doveva giungere agli studenti come traccia, raramente di natura metodologica, in grado di produrre una rielaborazione/interpretazione "variata" di un'architettura celebre – generalmente tratta dal Movimento Moderno – o di un "maestro" presi a modello, producendo una complessa intenzionalità, il più delle volte parassitaria, che andava dall'alto verso il basso, in una produzione crescente di intenti critico-individuali: 1. il maestro con la sua idealità-personalità; il professore che ne interpretava, variandolo, il carattere costitutivo; 3. Il discente che "mixava" a suo modo tali ingredienti, tutto ciò, solo lontanamente in correlazione con l'esempio di origine) si è passati al concetto integrato di Laboratorio costituito da due o più discipline, aggiornando la precedente

sperimentazione pedagogica. Formula che, a parere dello scrivente, ha determinato un'efficace integrazione fra diverse materie connesse tra loro, nei casi più fortunati in maniera funzionalmente compiuta.

Al fine di tentare una valutazione delle questioni critiche che vivono nel tema in argomento, saranno ora proposti alcuni interrogativi, funzionalmente utili a tratteggiare i concetti principali della complessa questione sull'attualità dell'insegnamento, consapevoli che la formula del farsi domande è certamente utile a nutrire il cogito, ma senza sottovalutare che il dubbio, per essere produttivo, non può che essere proposto nella forma euristica.

Anzitutto, conviene chiedersi come va pensato l'insegnamento nell'ottica dell'educazione al progetto di architettura del discente.

Riguardo a questo problema sul significato del progetto nella struttura del percorso formativo, si pensa possa ancora essere di qualche utilità la graduazione progressiva che, dal primo al quinto anno, procede dalla scala minima a quella massima, cioè dall'edificio al quartiere (al limite, ove necessario, al territorio), col supporto di insegnamenti che spaziano dalla teoria, all'estetica in architettura, ai caratteri degli edifici, alla costruzione (tecnica e tecnologica). Dunque, un sistema didattico orientato a costruire un'educazione che attraverso i differenti campi entro i quali deve proporsi il cogito critico, sia in forma sperimentale, sia con un'ottica logico-realistica, non rinunciando ad accrescere le conoscenze teoriche e proponendo il concetto del projectus attraverso una struttura metodologica sufficientemente solida, al tempo stesso duttile, in grado di preparare i discenti ad accettare – se non proprio a dominare – le continue, rapide sollecitazioni del mondo esterno. Oltretutto, cercando di non dilapidare quel risaputo know how di nozioni fondamentali di tipo speculativo acquisite con la formazione accademica, di frequente confermate dalle incoraggianti performance che gli studenti italiani conseguono con l'esperienza estera (cui si ag-

giungono sempre più spesso anche quelle dei neolaureati che esercitano la professione in altri Paesi, e non solo europei), si può contribuire a costruire un supporto solido di conoscenze che compensi quell'inarrestabile condizione critica prodotta dall'incedere della "tecnica" come unico scopo della vita dell'uomo (questa intesa con un'accezione non riduttiva, ma assoluta come trattata dalla filosofia), e quindi dell'operato dell'architetto. Tale approccio consentirebbe di preservare, con ogni probabilità, quella necessaria componente di eticità che solo la riflessione sul piano teorico può tentare di raggiungere, essendo in grado di proiettarsi in una scelta di "valori" (coefficienti anche morali, evidentemente condivisi e variabili nel tempo), raramente presenti in quelle strutture formative annunciatrici di una diffusa tendenza alla ricerca della perfezione sul piano tecnico-scientifico.

Un altro quesito utile alla discussione è quello della scelta delle discipline (e della possibile sequenza) da prevedersi in forma laboratoriale.

Una formula strutturale/progressiva che può produrre risultati interessanti – si diceva – è, senza dubbio, quella della interazione organica tra gli insegnamenti, da scegliersi in rapporto ai temi, insieme a una graduale acquisizione del livello di complessità.

Una graduazione del crescente livello di difficoltà e di conoscenza, coincidente anche con le differenti scale di studio, potrebbe articolarsi nel seguente modo:

I° anno – Tema: residenza (unifamiliare e plurifamiliare) - Progettazione architettonica (6 cfu), Teorie dell'architettura 1 (3 cfu) e Costruzione dell'architettura (3 cfu);

II° anno – Tema: tessuto aggregativo (edifici abitativi e specializzati) - Progettazione urbana (6 cfu), Caratteri tipologici e morfologici dell'architettura (3 cfu), Teorie dell'architettura 2 (3 cfu);

III° anno – Tema: organismo edilizio speciale complesso a grande copertura - Progettazione architettonica (6 cfu), Estetica

dell'architettura (3 cfu), Tecnica delle costruzioni (3 cfu);

IV anno – Tema: scala del quartiere - Progettazione urbana (6 cfu), Elementi di fenomenologia e di Estetica urbana (3 cfu), Morfologia urbana 1 (3 cfu);

V anno – Tema: sintesi critica tra le discipline confluenti nella Sintesi finale - Progettazione architettonica e urbana che si correla, di volta in volta in base all'argomento, a: Restauro, Storia, Costruzioni, Strutture, Pianificazione urbana e/o territoriale, ecc.

L'insieme delle materie suggerite rappresenta solo un schema entro il quale istituire i corsi fondamentali che devono, in ogni modo, costantemente, avvalersi dell'apporto di discipline come Teorie, Caratteri, Estetica anche indipendentemente dal rapporto di complementarità con la Progettazione costituendo, queste, fondamento imprescindibile del sapere dell'architetto. In assenza di un profondo sostrato di conoscenze, contentandosi di esprimere solo ciò che sintetizza la propria personale esperienza e convinzione, si può incorrere in quella condizione arischiante – non rara – di un pensiero formativo appagante per definizione, giacché riferito esclusivamente al proprio mondo (di conoscenze, appunto), cadendo nel paradosso di una contraddizione che vede l'artefice esprimersi con un spirito critico tutto autoriale. Nulla, quindi, se paragonato al concetto platoniano dell'*abs-trahère*, non costruito solo sulla realtà immediata del singolo ma conquistato grazie all'apporto integrato di più esperienze derivanti anche dal confronto con altri individui.

Dispositivo critico fondamentale per chi, come l'architetto, incide col proprio operato su un'intera collettività.

Considerata la brevità con cui va esposto l'argomento, proporrei un ultimo quesito: come si può pensare un sistema adatto a fare propri i continui cambiamenti cui è soggetta la società, e quali i risultati attesi?

Considerato il dinamismo con cui stanno avvenendo i mutamenti nella società odierna, soprattutto di carattere etico-civile, è difficile fare una proiezione di lunga durata proprio a causa

della metamorfosi funzionale cui sono assoggettati sempre più di frequente gli edifici odierni. E tuttavia, fintanto che il proposito della disciplina seguirà ad essere imperniato saldamente in una prospettiva teoretica, si potrà sperare concretamente in un rinnovamento continuo del progetto, in proporzione alle aspettative della società. Ciò grazie al presupposto dell'osservazione continua che il concetto stesso di teoria postula attraverso la sua etimologia (dal greco *theoréo* che suggerisce guardo, osservo). In altri termini, sarà proprio la riflessione critica che permetterà di consigliare un pensiero con cui compiere, come nella leggendaria "missione religiosa", un prodigio di scoperta della verità interrogando costantemente la realtà e l'uomo con le sue peculiari attitudini al rinnovamento.

## Conclusione

Pur se difficile, appare necessaria una conclusione come sintesi al breve ragionamento proposto, avvertendo sin d'ora che – considerata la condizione di crisi in cui versa la civiltà, e con essa l'architettura –, qualsiasi ipotesi si provi a tracciare in questa fase, essa potrebbe rivelarsi verificata solo in parte.

La sequenza ordinata richiamata si offre unicamente come riflessione critica del rapporto dialettico che deve instaurarsi tra le differenti discipline, in relazione alla possibilità di capire come "interpretare" i fenomeni della città odierna – in cui compare apertamente un marcato parossismo nel manifestarsi ontologico delle dinamiche correlative tra l'"io" artefice/progettista e il "mondo"/costruito con le sue mutazioni, causato spesso da un eccesso di individualismo soggettivo –, per giungere a dimostrare l'utilità del dispositivo critico del progetto.

Apparato dialettico che ambisce a costruire una didattica in cui possa configurarsi un'idea di proposizione-trasformazione del mondo attraverso un'accezione interrelativa costruita su una "visione di senso" (in qualche modo) unitaria, comune, partecipata.

## **Il laboratorio integrato come elemento centrale della formazione: Corso di Studi in “Architettura-Ambiente costruito-Interni”, Politecnico di Milano**

**Gennaro Postiglione**

**Alessandro Rocca**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Un corso di laurea magistrale, a nostro avviso, è un percorso didattico sostanzialmente basato sull'integrazione di due obiettivi formativi. Il primo, riguarda il completamento e il potenziamento delle conoscenze di base acquisite nel corso di laurea triennale. Non dobbiamo nasconderci, infatti, che il corso si rivolge sostanzialmente a studenti laureati in architettura e che molto difficilmente un laureato in altre materie, sia pure contigue, si trova in possesso di un bagaglio tecnico e culturale sufficiente. Il corso prevede, infatti, che tutte le competenze di base, e ci riferiamo in primis agli strumenti del progetto, siano acquisite e disponibili per affrontare temi di maggiore complessità, con un crescente livello di consapevolezza culturale e tecnica.

Questo primo obiettivo riguarda sostanzialmente la messa a regime delle abilità progettuali e, quindi, la preparazione dello studente per l'ingresso nel mondo del lavoro. Perché, per i nostri studenti, consideriamo l'ambito dell'esercizio professionale della progettazione architettonica come destinazione preferenziale ma, nello stesso tempo, riteniamo che il corso non debba modellarsi in base alle esigenze della professione ma che, piuttosto, debba sviluppare, col mondo del lavoro, un rapporto dialettico anche accettando tensioni e diversità di vedute. Il mondo del lavoro segue logiche e regole proprie, si nutre anche di competenze acquisite sul campo ed elabora le sue eccellenze e i suoi luoghi comuni, le credenze, le abitudini, i feticci e le semplificazioni che sono necessarie per la costruzione di palinsesto culturale comprensibile e socialmente condiviso. La preparazione culturale fornita in ambito accademico deve, senza dubbio, rispondere alle richieste del mercato del lavoro ma, egualmente, deve anche proporre figure dai tratti rinnovati, che introducano competenze e sensibilità in grado di rispondere ai mutamenti e alle sfide dei tempi presenti e, se possibile, anche alle incognite del prossimo futuro.

In questo senso, il ruolo dell'insegnamento universitario di livello magistrale si deve porre, rispetto agli strumenti e agli

obiettivi del progetto, come un'esperienza innovativa, di avanguardia, basata sulla sperimentazione, sulla riflessione e sulla critica teorica e pratica. In altre parole, ci poniamo come obiettivo prioritario che, attraverso la struttura e lo spirito del corso, si rinnovi quella figura di architetto che sia non solo un tecnico consapevole, ma anche un intellettuale in grado di interpretare, in modo critico e creativo, le sollecitazioni e i vincoli che pone il mondo in cui opera. Si tratta di una eredità tipica della cultura italiana, importante e controversa, che, nei decenni trascorsi, ha prodotto numerose personalità di importanza internazionale ma anche derive intellettualistiche e accademiche talvolta sterili e destinate alla marginalità. Vogliamo quindi attribuirci il compito di mantenere e aggiornare le componenti più positive, di questa eredità, che stanno nell'abitudine a un approccio complesso e teoricamente strutturato all'esercizio del progetto, per continuare a essere i detentori e i produttori di una specifica qualità che continua a essere riconosciuta, all'estero, come un contributo essenziale della formazione italiana, e che riteniamo debba continuare a crescere e a svilupparsi, nel nostro percorso formativo, come un asset strategico.

Se, quindi, la grammatica e la sintassi della composizione architettonica sono insegnate e acquisite nel corso triennale, il corso magistrale si pone come momento di un ulteriore sviluppo di queste prerogative ma anche come fase sostanzialmente diversa in cui entra in gioco un elemento di discontinuità, e di forte interesse strategico, che noi identifichiamo nella formula "ricerca attraverso il progetto". La dimensione della ricerca, infatti, deve entrare nell'attività del laboratorio di progettazione come elemento intrinsecamente connesso al "learning by doing". Analogamente, la dimensione tipicamente professionale del "problem solving", che è probabilmente, e giustamente, trainante nella maggior parte delle esperienze progettuali del corso triennale, qui si affianca all'interrogazione dei problemi, all'esercizio di destrutturare e riformulare programmi, alla attività di leggere i contesti in senso multiscalare e multidisciplinare, operando scelte

originali, di carattere tecnico e culturale, ed esprimendo, rispetto alla complessità del reale, punti di vista consapevolmente orientati.

L'introduzione del fattore "ricerca", per certi aspetti, si riferisce anche al nostro posizionamento ibrido rispetto ai sistemi educativi in vigore in altri paesi. Nel mondo anglosassone, per esempio, esistono due distinti tipi di lauree magistrali, il Master of Architecture, che è orientato alla formazione professionale, e il Master of Science, che è invece diretto alla dimensione culturale e accademica. Il nostro corso di studi, secondo una tradizione forte in Italia, si trova alla confluenza di queste due opzioni, e cioè si basa sulla mescolanza e sulla reciproca interazione dei due indirizzi, quella culturale e quella professionale, mirando alla costruzione di un architetto completo e in grado di proseguire la propria carriera sui diversi fronti oppure, ancor meglio, capace di tenere insieme la dimensione professionale e quella dello studio, della ricerca, della riflessione teorica e critica.

Questo ampliamento dell'orizzonte progettuale, che avviene attraverso l'inclusione di questo approccio "di ricerca", coincide anche con una fase, nella carriera dello studente, di sostanziale mutamento delle condizioni ambientali, con la partecipazione a un corso in cui l'alto tasso di presenze internazionali, sia di studenti sia di professori, genera confronti, attriti e frizioni tra culture decisamente diverse e tra persone che non sempre sono già attrezzate e pronte per il reciproco riconoscimento, ma che devono acquisire queste capacità attraverso un lavoro comune che è sempre impegnativo ma che, inevitabilmente, conduce a un sensibile arricchimento delle capacità di dialogo di tutti e verso tutti, sia per gli studenti che per docenti.

L'ampiezza della presenza internazionale si innesta su un dato storico, per le scuole di architettura italiane e milanesi, che riguarda la numerosità degli studenti. L'alto numero degli iscritti e dei frequentanti – solamente nel nostro Corso di Studi si iscrivono, ogni anno, circa 440 studenti – defini-



sce di per sé alcune modalità specifiche di un insegnamento che non può fondarsi su un dialogo personale, stretto e approfondito, tra docenti e studenti, ma che deve piuttosto basarsi su pratiche condivise e ripetibili, e deve inoltre poter contare su una relativa autonomia operativa dello studente. Si tratta quindi di una comunità larga, dinamica, molto internazionale e molto numerosa, con un continuo turn over di studenti – poiché il corso è rigorosamente biennale – e con un corpo insegnante anch'esso in continuo mutamento, grazie alla presenza molto significativa di visiting professor e docenti a contratto: è un mondo affascinante e stimolante ma anche difficile, dove le alternative sono molte, e per nulla equivalenti, e dove l'intero piano di studi, compreso il progetto di tesi deve essere concepito ed elaborato dallo studente in modo autonomo. Un ulteriore grado di libertà si aggiunge per la relativa indipendenza delle consequenzialità semestrali: poiché è possibile intraprendere il corso di laurea partendo sia all'inizio del primo che del secondo semestre, cioè sia a settembre che a febbraio, i due semestri sono di fatto equiparati, le sequenzialità non possono più essere rigidamente prescritte e quindi sta allo studente organizzare un rapporto logico tra le diverse esperienze formative. Questa condizione di modularità dei semestri, che sono relativamente intercambiabili, si basa per noi anche su altre evidenze: la prima è che la mobilità degli studenti, sia in entrata sia in uscita, ha numeri che oggi sono già elevati e che sembrano destinati a una ulteriore crescita; la seconda, che la continuità tra il corso triennale e quello magistrale rappresenta un dato sempre meno significativo, sia dal punto di vista quantitativo, con il continuo aumento di studenti che provengono da altri atenei italiani e stranieri, sia dal punto di vista educativo, per la presenza di percorsi formativi che, anche nel corso triennale, diventano più differenziati e personalizzabili.

I molti programmi di scambi Erasmus, dentro e fuori Europa, e di doppia laurea, oggi in forte incremento, generano curricula fortemente personalizzati che, da un semestre all'altro,

possono subire inaspettati cambiamenti di rotta dovuti alla scoperta di nuovi temi, luoghi, interessi. Viceversa, la massiccia presenza di studenti ospiti, in scambio semestrale o annuale, costituisce un elemento di forte imprevedibilità soprattutto nei laboratori, dove all'interno di una stessa classe convivono e collaborano studenti dai profili molto differenziati, per attitudini, interessi e capacità progettuali. Per rendere chiaro l'alto indice di personalizzazione e le potenzialità del nostro curriculum, bisogna considerare che uno studente iscritto al nostro corso di lauree magistrale, per esempio, potrebbe trascorrere due semestri presso una sede consorziata, frequentare un nostro laboratorio tematico con un visiting professor straniero e quindi svolgere una tesi all'estero; cioè, in teoria, potrebbe fare l'intero percorso svolgendo, con i nostri docenti, soltanto due laboratori, e trascorrendo a Milano un semestre o poco più. Si tratta di una condizione che probabilmente si rileva, con diversi livelli di intensità, in molte altre scuole d'Europa, e che mette in risalto il profilo di un nuovo modo di insegnare (e di imparare) l'architettura, meno dogmatico e più aperto, più disponibile alle varie possibilità di incontro e di interazione, e più fiducioso, rispetto alle capacità di scelta e di iniziativa di uno studente adulto che si incarica di progettare, in collaborazione con i docenti ma anche in autonomia, il proprio percorso formativo.

In questo contesto, il dialogo con interlocutori diversi diventa un punto di crescita molto rilevante; per i docenti e per gli studenti, alla disponibilità di offrirsi a un confronto aperto deve anche aggiungersi la competenza per gestire e risolvere situazioni conflittuali che possono mettere in crisi le conoscenze acquisite in precedenza ma anche – e questo può essere anche più difficile – opinioni, idee e abiti culturali che fanno parte dell'identità culturale e sociale della persona. La legittimazione dell'insegnamento, quindi, non può più avvenire attraverso la ripetizione di modelli condivisi, le cosiddette "scuole" o "eredità culturali" che dir si voglia, che sono tramandate e comprese solo in ambito locale, ma piuttosto con la predisposizione di regole fluide e aperte all'e-

voluzione e attraverso un lavoro, condiviso sul campo, che si basa sulla composizione delle diversità e che si adopera per accordi specifici, trovando di volta in volta un punto di equilibrio tra dinamiche e tensioni che sono spesso mutevoli e inattese. I docenti, in questa situazione, sono meno maestri, o mentori, che mediatori culturali, e il loro maggiore impegno si profonde nella preparazione di un terreno comune, tra docenti e studenti, in grado di sviluppare processi di apprendimento e di conoscenza condivisa, per giungere a un'espressione della capacità progettuale tanto libera quanto consapevole.

### **Obiettivi formativi**

La pluralità delle culture coinvolte, che riteniamo sia un tratto caratterizzante e valorizzante del nostro corso, trova la propria occasione di verifica nella centralità dell'attività progettuale che è condotta nei laboratori e che, mettendo al centro temi e discipline differenziate, incentiva la ricerca teorica e sul campo, il lavoro di gruppo, l'affinamento e lo sviluppo delle abilità compositive. Per questo motivo, il corso di studi riconosce pienamente una dimensione progettuale, oltre che all'Architettura, anche alle discipline del Restauro, della Tecnologia Ambientale, dell'Urbanistica e degli Interni, delineando una molteplicità di profili d'uscita in grado di negoziare tra aspirazioni individuali e richieste di mercato che, vale la pena sottolinearlo, non è in grado, in Italia, di assorbire il flusso annuale di neo-laureati. L'Italia è infatti, nel contesto europeo, il paese in cui esiste la percentuale maggiore di laureati in architettura a fronte di una cultura del progetto debole e contraddittoria: da una parte, i concorsi pubblici sono poco praticati e, d'altra parte, sono molteplici le figure che possono legalmente sostituire quella dell'architetto (dal Geometra all'Ingegnere Civile). In un quadro nazionale così difficile, l'offerta di una formazione articolata in percorsi tematici molto caratterizzati è stata assunta come uno degli obiettivi principali del Corso di Studi che, già dal suo nome,

dichiara lo spettro dei propri interessi. "Architettura – Ambiente costruito – Interni", infatti, ben riflette la ricchezza degli sguardi e degli approcci al progetto, a scale e focus differenziati, che vengono praticati all'interno dell'offerta didattica attraverso un percorso articolato in corsi monografici e laboratori disciplinari e tematici che ne costituiscono, di fatto, l'ossatura principale.

In coerenza con quanto premesso, il corso di studi, articolato in due Piani di Studi simmetrici, uno in italiano (ACI: Architettura Ambiente Costruito Interni) e uno in inglese (BEI: Architecture Built Environment Interiors), interpreta il progetto di architettura in riferimento ad alcune specifiche problematiche legate alla modificazione e rigenerazione dei tessuti urbani e insediativi consolidati, agli interventi di innesto e trasformazione, di recupero, restauro e valorizzazione del patrimonio esistente. È alla città europea, così come è andata formalizzandosi negli ultimi mille anni, che l'obiettivo formativo volge lo sguardo, assumendola come orizzonte operativo ma anche come luogo privilegiato per l'apprendimento di un sapere specifico, quello del progetto architettonico e urbano, declinato nei diversi approcci disciplinari, che di essa si nutre.

Per la cultura architettonica italiana, il riferimento alla città rappresenta un passaggio obbligato e dai risvolti importanti. Non è una scelta dettata semplicemente dal fatto che la città, nel nostro paese più che in altri, è da sempre il principale teatro e laboratorio di tutti gli aspetti della vita civile, dall'economia alla politica, ma è anche e soprattutto un legame forte di continuità con le elaborazioni teoriche della seconda metà del Novecento che, attraverso gli scritti e i progetti di Saverio Muratori, Carlo Aymonino, Aldo Rossi e altri, hanno incardinato il pensiero architettonico sui due parametri, strettamente interconnessi, della tipologia edilizia e della morfologia urbana. Come eredi di quella tradizione, tipicamente italiana ed europea, abbiamo voluto mantenere l'idea che il rapporto tra il disegno dell'oggetto architettonico e

il suo contesto sia un elemento decisivo, ma abbiamo sostituito il termine città con quello di "ambiente costruito". Si tratta di un passaggio epocale, per la nostra cultura, che riflette i profondi mutamenti del territorio reale, del modo in cui si trasforma, in cui è progettato e costruito, e che vuole esprimere un atteggiamento nuovo, basato su strategie non necessariamente riconducibili alla dicotomia architettura/città. L'ambiente costruito, infatti, è per noi il patrimonio architettonico esistente, quello che oggi è soggetto a continue azioni di adeguamento e di trasformazione e che, nel prossimo futuro, sarà probabilmente investito, in modo anche più significativo, dalle esigenze dettate da questioni di vario ordine, da quelle energetiche e prestazionali a quelle legate ai nuovi modi di intendere gli spazi domestici e della produzione. Ma l'ambiente costruito è anche altro, è lo spazio pubblico dei centri storici e delle periferie, per restare nell'ambito urbano, ma anche quello neglette delle aree industriali dismesse, delle infrastrutture, delle attrezzature turistiche e della condizione suburbana, del "rurban" che, come una nuova forma insediativa, mescola caratteri rurali e urbani in vaste aree del nostro territorio.

Inoltre, il corso di studi anticipa, nella sua articolazione, alcuni elementi caratterizzanti la pratica professionale quali ad esempio la collaborazione all'interno dei laboratori progettuali tra ambiti disciplinari diversi, favorendo anche la collaborazione tra ricerca, didattica e istanze espresse da realtà territoriali non solo locali. Le occasioni di lavoro si innescano nel punto di incontro tra lo sguardo critico del mondo accademico e le domande degli stakeholder e dei vari attori sociali, sia pubblici che privati, coinvolti, senza mai essere mai svilite in una mera dinamica di domanda e risposta. Anzi, la presa diretta e il lavoro sul campo di molti laboratori progettuali va inteso in direzione diametralmente opposta, funzionando come luoghi di studio e discussione attraverso cui comprendere la realtà, individuare obiettivi e sperimentare percorsi, senza alcuna velleità di voler offrire soluzioni. Si tratta, come già anticipato, di una specifica declinazio-

ne della "ricerca attraverso il progetto" che pone l'accento più sulla individuazione e formulazione delle domande latenti nei contesti di intervento piuttosto che sulla ricerca di risposte. Questa dimensione complessa del laboratorio, che riprende e riflette la complessità dei processi reali, ne giustifica l'articolazione in moduli disciplinari diversi e complementari e ne esalta il forte carattere metodologico, spostando l'attenzione dall'apprendimento di saperi specifici a quello dei processi che presiedono le decisioni progettuali, a partire dai modi attraverso i quali si perviene all'individuazione del tema e degli obiettivi stessi del lavoro.

### **Offerta didattica**

I laboratori progettuali sono organizzati su base semestrale e sono intesi come luogo privilegiato dell'insegnamento dell'Architettura. Sono presenti lungo tutti e quattro i semestri di studio e hanno declinazioni tematiche e disciplinari tra loro diverse, partendo dal presupposto che gli studenti hanno già alle spalle una formazione di base triennale in cui i fondamenti del progetto sono stati ampiamente approfonditi.

Per questo motivo, i quattro laboratori dei primi due semestri hanno una integrazione finalizzata al riconoscimento di alcune collaborazioni fondamentali nella pratica professionale (Progettazione architettonica/Urbanistica, Progettazione tecnologica/Tecnica delle costruzioni, Restauro/Disegno, Interni/Impianti). Inoltre, a ogni laboratorio è affidata la responsabilità dello sviluppo di un progetto in relazione alla propria area disciplinare (progetto Architettonico, Urbano, Tecnologico-ambientale, di Restauro e di Interni), con l'obiettivo di caratterizzare l'offerta formativa con una pluralità di approcci tematici e disciplinari.

I laboratori del terzo semestre hanno, all'opposto, una caratterizzazione tematica strettamente disciplinare e sono prevalentemente affidati a Visiting Professor reclutati attra-

verso una Call internazionale, garantendo a tutti gli studenti di svolgere un'esperienza formativa in un contesto didattico internazionale considerato, alla stregua di altri elementi costitutivi del corso di studi, un momento fondamentale della formazione professionale. I cinque laboratori tematici (Architettura, Interni, Restauro, Tecnologia, Urbanistica) – tra loro opzionali – costituiscono il nodo centrale della struttura dell'offerta didattica. Al terzo semestre, infatti, gli studenti sono invitati ad individuare autonomamente il proprio percorso di studi, scegliendo in quale filone di lavoro proseguire la propria formazione in modo da individuare un profilo d'uscita secondo tematiche più prossime ai propri interessi.

Il lavoro di progetto alle varie scale, e a diversi focus, rappresenta uno degli elementi di maggiore connotazione di questo corso di studi rispetto all'offerta degli altri percorsi di Laurea Magistrale in Architettura, sia al Politecnico di Milano sia nel più ampio quadro dell'offerta nazionale, e va inteso non solo sullo sfondo di quanto scritto in premessa ma anche in relazione alla volontà di offrire più occasioni per sperimentare e declinare i saperi disciplinari del progetto di architettura in contesti applicativi diversificati che pongono sfide maggiori, rispetto al puro esercizio accademico, senza per questo voler sminuire il ruolo fondamentale della riflessione progettuale dell'architettura sull'architettura, che costituisce il tema centrale della ricerca "attraverso il progetto". Nell'architettura, infatti, così come nelle altre pratiche artistiche, si può affermare che l'avanzamento della prassi utilizza quasi esclusivamente questa specifica modalità operativa, limitando di molto il ruolo prospettivo della ricerca "sul" progetto che resta confinata a occuparsi prevalentemente di questioni storiche e critiche. Per questo motivo, si può anche affermare che la ricerca "attraverso" il progetto appartenga all'ambito della ricerca applicata, quel dominio nel quale si intraprende un'indagine originale non tanto al fine di acquisire un nuovo sapere ma piuttosto per conseguire un obiettivo pratico.

Qui però si incontra forse anche una delle maggiori criticità dell'attuale offerta didattica che paga lo scotto di un sistema normativo un po' troppo rigido. Non si è riusciti, infatti, ad agganciare al Laboratorio tematico opzionale anche un secondo laboratorio di progettazione architettonica obbligatorio che avrebbe garantito a tutti gli studenti l'acquisizione di maggiori competenze nel campo più ampio della progettazione architettonica, lasciando la connotazione tematica quale ulteriore momento di precisazione formativa. Nei prossimi anni, si proverà a verificare l'attuabilità di questo percorso cercando i modi per soddisfare anche tutte le richieste e i vincoli normativi.

Durante l'ultimo semestre, infine, i Laboratori Finali di Tesi si presentano con una forte connotazione interdisciplinare (tre diverse discipline concorrono alla configurazione e allo sviluppo del tema) poiché in esso si riflettono e sono sviluppati i principali percorsi di ricerca attivi in ambito dipartimentale che cercano, in quest'ultimo semestre di costruire ponti tra attività didattica, ricerca e realtà professionale, consapevoli che la libertà della ricerca universitaria possa costituire una occasione unica anche per sviluppare e affrontare problemi concreti che il mondo reale continuamente pone. A questo scopo, non sono stati previsti altri impegni didattici per gli studenti ad eccezione del tirocinio curriculare che è stato interpretato quasi come un modulo integrato del laboratorio finale. Ciò consente agli studenti di avere a disposizione un intero semestre solo per sviluppare il lavoro finale di tesi, sotto la supervisione di un Relatore e di almeno due correlatori. Il laboratorio stesso, infatti, è stato inteso come un think-tank in grado sia di portare all'attenzione degli studenti temi di particolare interesse che occupano la ricerca di alcuni docenti sia di convergere – su quegli stessi temi – studiosi e ricercatori con diversi profili disciplinari, attivando una vera e propria community di ricerca attraverso il progetto.

Anche in questo caso, c'è ancora da lavorare per portare a compimento quanto contenuto nella struttura del percorso di studi: mancano infatti allo stato attuale gli spazi per poter assegnare ad ogni classe di laboratorio un'aula per tutti i giorni del semestre, anche se le trasformazioni e gli ampliamenti in corso all'interno del campus Leonardo fanno ben sperare in un futuro prossimo diverso, quando agli studenti sarà possibile lavorare in aula consentendo di sviluppare tutte le potenzialità contenute nella forma didattica dei laboratori progettuali.

### **Una Community of Learners**

L'obiettivo del Corso di Studi è, dunque, favorire al massimo la prossimità prolungata tra chi impara e chi insegna, elemento indispensabile all'apprendimento e tratto distintivo degli studi in architettura. La cosiddetta "tacit knowledge" – quell'insieme di conoscenze e saperi disciplinari che non sono comunicabili attraverso la verbalizzazione ma che ricorrono alla pratica del progetto come strumento di formalizzazione – si sviluppa e si condivide proprio attraverso il fare: un fare necessario non solo per gli studenti ma anche per i docenti coinvolti. Per cui, in linea con le più innovative ricerche sulla didattica dell'architettura, la nostra magistrale promuove la formazione di una "Community of Learners" in cui tutti sono chiamati a imparare: sia gli uni dagli altri sia, soprattutto, attraverso la pratica stessa del progetto che, al tempo stesso, diviene mezzo e fine dell'insegnamento di architettura.

### **Riferimenti bibliografici**

Brandes, U., 'Research', in Erlhoff M. & Marshall T. (a cura di), *Design Dictionary*, Birkhäuser, Basilea 2008.

De Sola Morales, I., "Pratiche teoriche, pratiche storiche, pratiche architettoniche," in *Decifrare l'architettura*, Allemandi, Torino 2001, pp. 145-157 [inizialmente pubblicato in "Zodiac", n. 21, dicembre 1999].

Geiser, R. (a cura di), *Explorations in Architecture. Teaching Design Research*, Birkhäuser, Basilea 2008.

Findeli, A., *Rethinking design education for the 21st century: theoretical, methodological, and ethical discussion*, "Design issues", vol. 17, no. 1, 2001, pp. 5-17.

Frayling, C., *Research in Art & Design*, "Royal College of Art Research Papers", vol 1, no. 1, 1993, pp. 1-5.

Van Gerrewey, C., Peleman, D., Decroos, B. (editors), "Schools & Teachers: The Education of an Architect in Europe," *Oase #102*, March 2019.

Van Ouwerkerk, M. (a cura di), *Research by Design, Proceedings A & B. International Conference*, Faculty of Architecture, Delft University Press, 2001.

Whiteman, J., et al. (a cura di) *Strategies in architectural thinking*, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1992.

## **Il laboratorio integrato e la trasmissione degli strumenti del progetto di architettura**

**Riccardo Renzi**

Università degli studi di Firenze  
Dipartimento di Architettura

Il presente contributo, rispondendo ai quesiti posti dal forum ed a quelli specifici emersi al tavolo uno, ha portato l'esperienza del corso di Laurea Magistrale in Progettazione Architettonica erogato dal Dipartimento di Architettura di Firenze ed offerto sia in lingua italiana che, con un apposito curriculum internazionale, anche in inglese.

L'offerta formativa della Scuola di Architettura di Firenze è articolata attorno ad una doppia chiave di insegnamenti. Sono stati infatti mantenuti sia l'erogazione didattica quinquennale, intesa come ciclo unico in cui i laboratori di progettazione si svolgono con durata annuale e con insegnamenti monodisciplinari (tranne al quarto anno dove si integra con urbanistica), che il ciclo triennale in scienze dell'architettura a cui segue il ciclo magistrale. Quest'ultimo è articolato non solamente sulla figura del progettista, a cui è dedicato il c.d.l. in progettazione architettonica (ed il curriculum in architectural design) ma è presente anche l'indirizzo in progettazione del paesaggio. Nell'offerta della Scuola sono inclusi inoltre sia un indirizzo triennale e magistrale in urbanistica che in design.

Mentre nella formazione triennale i laboratori sono monodisciplinari e sviluppati su singolo semestre, nel percorso magistrale (in progettazione architettonica) sono previsti esclusivamente laboratori multidisciplinari a tre materie, con crediti equiparati, con impegno semestrale, e sono costruiti attorno a tre diverse scale di lavoro: architettura e struttura si concentra sull'edificio e comprende progettazione, strutture e tecnologia; architettura e città include progettazione, urbanistica e paesaggio; per ultimo il laboratorio di architettura e ambiente affronta una scala molto complessa con progettazione, e due insegnamenti di tecnologia. Un quarto laboratorio riguarda il restauro ed include al suo interno restauro, geomatica e consolidamento strutturale.

Il laboratorio integrato, pensato con l'alto obiettivo di formare lo studente attorno ad un futuro modello professiona-

le collaborativo ed inclusivo di ruoli e pesi di altre materie di supporto al progetto, risente di alcune criticità. Una prima riflessione riguarda proprio l'esclusività del modello di lavoro proposto dal laboratorio integrato e da un'univoca forma, mai autonoma per il nostro settore disciplinare, di esercizio del progetto nell'intero percorso magistrale, che per la verità succede ai primi tre anni dove, a Firenze, i laboratori sono monodisciplinari.

Allo studente magistrale viene infatti richiesto di maturare un progetto che sia sintesi di tre aspetti, due dei quali altamente specialistici, considerando come dato assimilato che nel triennio precedente egli abbia già raggiunto la maturità e consolidato un profilo di progettista, capace e critico nei suoi risvolti operativi. Tale alto obiettivo nella brevità del percorso triennale si scontra con la realtà di una figura, quella del laureato "junior", ancora in crescita e con, fisiologicamente, alcuni aspetti della formazione da maturare, soprattutto sul progetto.

Allo studente magistrale, che avrebbe necessità di approfondire temi più complessi del progetto e dei suoi fondamenti teorici al quarto e quinto anno, si richiede invece un impegno nella sintesi di tre discipline senza che la sua preparazione conti di una solidità in grado di stabilire con criterio autonomo gerarchie e pesi. Da questa impostazione strutturale possono nascere alcuni equivoci nell'interpretazione da parte dello studente su cosa sia effettivamente il progetto ed a quali dinamiche esso si leghi nell'esercizio del suo sviluppo, potendo incorrere nel fraintendimento che gli apporti di sostegno portati dalle altre discipline, rispondano per praticità e facilità di identificazione, al progetto stesso.

Al docente di composizione il compito di ricordare, grazie alla solidità degli insegnamenti di Vitruvio ed alla forza della modernità teorica dell'Alberti, quale sia il dominio del progetto di architettura e quali siano gli ambiti di pensiero del progettista che, nella sua completezza ed autonomia critica,

deve rispondere agli alti obiettivi del sistema di lavoro integrato evitando risposte parziali per visione e di indirizzo specialistico.

Nel modello paritario di crediti è soprattutto l'insegnamento di composizione architettonica e urbana a risentire di una non facile condizione operativa nella trasmissibilità dei suoi strumenti teorici e di una loro verifica applicativa nello sviluppo dell'esercizio del progetto di architettura. Questo sistema imposta fin da subito una scala a-gerarchica che ridimensiona e scarica composizione del ruolo guida che sarebbe invece fisiologico in un modello laboratoriale orientato al progetto.

Da questa impostazione nascono alcune riflessioni sulla trasmissibilità completa dei fondamenti teorici di composizione rispetto alle sue molteplici scansioni, urbane e architettoniche, che necessitano di tempi e di autonomia propri. Questi elementi didattici vengono posti in condizione di crisi positiva nella costante verifica interattiva con le materie di supporto. Da tale rapporto di continua verifica tra le discipline, scaturiscono le principali dinamiche attive del laboratorio posto nella forma di continua fase, non sempre progressiva ma spesso a percorsi ricorsivi per effetto delle modifiche degli altri moduli, di elaborazione del progetto d'architettura. Il lavoro didattico-operativo viene inoltre armonizzato non solo nell'ambito della compresenza di materie, complesse nelle loro diversità, ma anche nel difficile dialogo tra scale di intervento spesso così diversificate dai singoli ssd. Ai tre docenti viene inoltre richiesto un impegno non solo limitato al coordinamento dei temi e dei metodi didattici (carattere di base del laboratorio integrato) ma anche il coinvolgimento in un metodo di insegnamento svolto prevalentemente in modalità collettiva, che se anticipato troppo prevalentemente all'inizio delle fasi di progetto, rischia di non permettere da parte dello studente una comprensione dei singoli apporti delle tre discipline.

Gli alti obiettivi formativi del modello integrato trovano una delle maggiori criticità nella scansione semestrale. Attualmente i laboratori sono infatti articolati sul singolo semestre potendo contare su dodici lezioni da quattro ore per ogni singolo ssd. Risulta inoltre rilevabile che quasi sempre l'impegno del laboratorio integrato venga prolungato nei due mesi successivi alla fine della didattica ma precedenti il successivo semestre (o la pausa estiva) per permettere di raggiungere i risultati prefissati dal corpo docente, tentando con autonomia di ristabilire una scansione temporale più estesa. Questa attività più estesa, tende però a scontrarsi con gli obiettivi che hanno inizialmente portato alla configurazione attuale dei laboratori. La compressione temporale è infatti risultato di un'impostazione armonizzata sulla costruzione di una compatta progressione del percorso didattico dello studente magistrale e ideata per permettere lo svolgimento a scelta autonoma di attività complementari considerate parallele ma essenziali nella formazione (tirocini professionali, seminari, workshops, concorsi di progettazione, ecc).

La brevità del semestre pone i docenti di fronte alla necessità costante di riduzione di alcuni contenuti, teorici ed operativi, che coinvolgono le modalità stesse di svolgimento del laboratorio integrato. Questa riduzione, fisiologica anche in virtù dei soli sei cfu attribuiti ai singoli ssd, emerge rispetto al modello quinquennale che invece mantiene scansione annuale ed erogazione didattica monodisciplinare.

Un'altra questione, forse l'unica veramente rilevante, è rappresentata dalla mancata autonomia, o almeno parziale, dei singoli ssd all'interno del laboratorio integrato. Se questa criticità emerge con forza proprio in virtù della carenza di tempo impostata dalla scansione semestrale (che di fatto è trimestrale: ottobre-novembre-dicembre o marzo-aprile-maggio), è altrettanto vero che il corpo docente tende a stabilire, quasi sempre, una prima parte dei laboratori in maniera autonoma per poter fornire almeno un'iniziale impostazione teorica del proprio ambito disciplinare.

A tali momenti di autonomia disciplinare il laboratorio integrato non può e non deve rinunciare per evitare che i contenuti, già ridotti, manchino dell'impostazione metodologica che solo la trasmissione di alcuni fondamenti teorici può stabilire con fermezza nella costruzione di un profilo critico, autonomo, nello studente. Se questa logica trova riscontro in tutti e tre i settori disciplinari coinvolti nel laboratorio integrato è soprattutto composizione architettonica e urbana a risentire particolarmente di una carenza di autonomia e di una visione paritetica di crediti e pesi rispetto al suo naturale ruolo di guida nella modalità laboratoriale.

La trasmissione di un modello teorico del progetto, che si articola attorno alle varie scale di intervento (edificio-città-ambiente), necessita di fasi temporali più ampie in considerazione che i corsi di laurea magistrali, soprattutto per i laboratori del quarto anno, risultano raccogliere studenti provenienti da realtà pregresse sempre diversificate. Questo fenomeno si amplifica maggiormente nel curriculum in inglese, per ovvia natura internazionale delle provenienze. Ricade sui docenti del quarto anno, soprattutto nel primo semestre, la responsabilità di fornire strumenti e metodi che possano armonizzare la formazione precedente con gli insegnamenti della scuola, e condurre il gruppo di studenti verso un livello comune di conoscenze e di risultati. Questa tematica coinvolge in forma minore i ssd diversi da composizione che possono colmare alcune lacune pregresse anche con l'ausilio di sistemi di studio bibliografici, manualistici e tecnici. La didattica di composizione invece, per sua stessa difficile natura di apprendimento, si costruisce, nel tempo necessario a permettere una maturazione consapevole dei contenuti, su un insieme molteplice di strumenti teorici affiancati da un costante e parallelo esercizio dell'attività di progetto<sup>1</sup> come verifica dell'apparato teorico impostato dal docente.

---

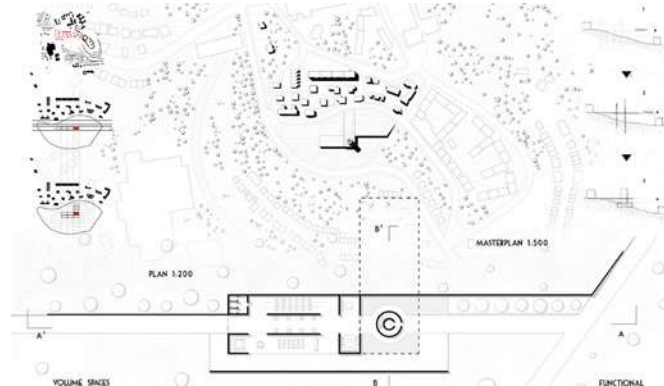
1. Cfr. F. Rossi Prodi, *Per trasmettere il progetto*, in "Rassegna di architettura e urbanistica", n. 154, 2018, pp. 22 e seg.



Come modello ipotizzabile per un migliore funzionamento dei laboratori integrati e per una piena riuscita dell'alta impostazione didattica ad essi associata, è aspicabile una più conveniente organizzazione con scansione annuale e ruolo guida di composizione attribuito da un diverso peso dei crediti; tale modello perfezionato potrebbe permettere un miglioramento della trasmissione degli strumenti del nostro ssd al fine di permettere un più completo sviluppo di un'autonomia critica e consapevole nella formazione dello studente, futuro architetto.

## Immagini

1. Architecture Structure Design Lab. A.A. 2017/18. Mies e la città: esercitazione progettuale per un visitors' center al quartiere Weissenhof di Stoccarda. Studente Tommaso Piccardi.
2. Architecture Structure Design Lab. A.A. 2018/19. Schinkel e la città: esercitazione progettuale per la ricostruzione della Baukademie a Berlino. Studentessa Sabine Kregère.



## **Il progetto di architettura come luogo delle sintesi interdisciplinari: Tra autonomia e ricerca di sincretismi teorico-metodologici**

**Antonio Rioldino**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

Spesso nella storia dell'architettura, e soprattutto della didattica, il progetto si è configurato come esito di una istanza fondamentalmente estetica, prim'ancora che come azione associata ad un suo corrispondente programma metodologico; una discrasia questa, che negli anni della globalizzazione si è fatta ancora più critica, inclinandosi verso approcci tesi ad estendere le proprie "finalità linguistiche" in rapporto al ruolo, sempre più crescente, assunto dai fenomeni eteronomi ed interdisciplinari. Pur considerando che essa, la disciplina, non è mai stata un assoluto immutabile, ma esito delle mutazioni fisico-sociali e degli zeitgeist che le hanno attraversate, è altrettanto vero che quella attuale sembra essere sempre più soggetta ad una transitorietà delle proprie azioni, che in certa misura riflette la crisi entro cui versano i suoi piani storici e, con essi, il progetto contemporaneo e l'insegnamento stesso delle nostre scuole di architettura. Le tracce di tale condizione sono nello squilibrio del ruolo stesso dell'architetto, non più regista delle azioni prodotte sull'ambiente fisico, quanto, – come ci aveva avvertiti Manfredo Tafuri in adesione alle tesi di Herbert Marcuse – "soggetto" subordinato alle componenti eteronome e a quel "[...] valore catartico affidato alle anticipazioni tecnologiche", spesso mistificati come luoghi necessari ad innovare il Presente. Molta architettura contemporanea ha posto questa questione secondo due opposte polarità: quella fondamentalmente autoriale, e quella di un approccio inter-culturale fondato sulla versatilità tematica e metodologica. Polarità che, al pari, hanno trasferito in una sorta di "a-sistematicità" i loro metodi, esautorandoli da qualsiasi condizione di verifica e di durabilità, equivocate come effetto delle veloci trasformazioni.

Si tratta di una condizione che forse oggi impone una riarticolazione critica della generale cultura del progetto, pur di individuare forme di nuova auto-disciplina capaci di agire nell'inedita "frammentazione del sapere". Come nel romanzo, nel cinema, nella musica, nelle arti figurative contemporanee, la forma narrativa ha avuto la capacità di farci com-

prendere le criticità che attraversano l'attuale condizione umana, svelandoci archetipi e nuove forme di autocoscienza, l'architettura potrebbe avere infatti, oggi forse più che mai, il compito (come già in atto in alcune correnti di pensiero contemporaneo) di trarre dalla sua stessa crisi, campi gnoseologici entro cui sviluppare aggiornamenti metodologici e possibili quadri di "ri-alfabetizzazione" dell'abitare del nostro Tempo. L'ipotesi che si vuole proporre in questa breve dissertazione è infatti quella di provare ad interpretare la condizione di crisi, come luogo entro cui sperimentare la "funzione critica dei suoi stessi segni", definendo piani linguistici e metodologici, capaci ri-sincronizzare, criticamente, le forme ancora "ingiudicabili" del Presente e quelle dei codici disciplinari. Un'ipotesi di lavoro che traslando le tesi chomskijane, punterebbe a trovare nella circolarità storico-linguistica, una possibile "dicibilità" degli elementi, ora inediti e disorganici, al fine di dotarli di coerenza linguistica, riconducibile tanto alle lingue consolidate, quanto a svilupparne ulteriori avanzamenti espressivi.

Una circolarità che però presupporrebbe quanto aveva auspicato Manfredo Tafuri, ossia, quel dover "...considerare la storia come una continua contestazione del presente, come una minaccia anche, se si vuole, ai tranquillizzanti miti in cui si acquietano le inquietudini e i dubbi degli architetti moderni. Una contestazione del presente: ma anche una contestazione dei valori acquisiti dalla "tradizione del nuovo" (Manfredo Tafuri, *Teorie e Storia dell'Architettura*).

Agire nella, e coi segni della crisi, significherebbe dunque operare – in prima istanza – processi metodologici non più "riducibili" a questioni meramente autonomistiche, quanto in fieri al generale quadro storico-culturale; processi, che, volontariamente "aleatori", andrebbero ad aprire a sincretismi interdisciplinari attraverso cui "rieducare" il progetto contemporaneo a nuove forme di autonomia, ovvero, alla capacità di farsi luogo della sintesi e della ri-significazione tanto delle componenti esterne quanto delle contraddizioni

presenti al suo stesso interno, riaffermando così, la centralità dell'architettura come scienza specifica del controllo e delle trasformazioni dello spazio fisico. Ancorché omnicomprensiva, essa si configurerebbe quindi come luogo di un'azione critico-selettiva nei riguardi della galassia cui è costretta la materia architettonica odierna, tornando (forse) a dotare l'architetto di quella capacità che Gustavo Giovannoni e poi Saverio Muratori, Ludovico Quaroni, Giancarlo De Carlo, avevano individuato nell'azione "integrale" sulla forma fisica (di fatto, il vero centro dell'odierna crisi disciplinare). Si tratta di una strada che quant'anche difficile, potrebbe risultare necessaria da percorrere, anche a rischio di ricorrere a volontarie "discontinuità metodologiche" purché utili a costruire campi attraverso cui sondare i possibili gradi di compatibilità e governo dei diversi fenomeni che compongono e strutturano la dimensione fisica. Significherebbe costruire sistemi metodologici capaci di nuove indagini e sintesi critiche: luoghi entro cui provare a ri-semantizzare le attuali "differenze" e "discrasie" in potenziali, nuove coerenze linguistiche, riaffermando la specificità della nostra funzione disciplinare e l'impellenza dell'aggiornamento dei suoi quadri pedagogici secondo quel preparare gli studenti alla comprensione e risoluzione dell'abitare il nostro Tempo, nell'ottica della tutela e dell'avanzamento disciplinare.

Nel chiudere questa breve dissertazione, potrebbe essere utile – a scopo esemplificativo – fare un rapido cenno alla ricerca didattica svolta, da chi scrive, nei corsi progettazione e nei laboratori di tesi, del corso di laurea in Architettura del Politecnico di Bari.

Area di interesse generale è la Città e il paesaggio mediterraneo, rilevante non solo per la complessità dei palinsesti urbano, archeologico, naturalistico, quanto per l'urgenza dovuta ai moti trasformativi che, soprattutto dall'ultimo secolo, ne stanno minando la storia e l'identità. Fondamento metodologico dell'intero percorso formativo ne è il riconoscimento dei processi insediativi e dei caratteri tipo-morfo-

logici, necessari a comprendere la storia dei fenomeni fisici, così come le criticità introdotte dai processi degenerativi, finalizzandoli all'individuazione di una loro riformulazione linguistica fondata sul rapporto, sempre fertile e mai acquiescente, fra le permanenze e mutazioni. Obiettivo dell'attività progettuale è infatti quello di provare a riconoscere e "risolvere" le attuali contraddizioni, sperimentando una loro ri-significazione critica che, fondata sul confronto coi codici urbani consolidati, vada ad riformulare le aree interessate secondo una semantica capace di trasmettere ed esprimere i segni della loro pregressa criticità in un ritrovato nesso, logico-critico coi fondamenti urbani. Strumenti metodologici ne sono, da un lato, l'indagine dei fattori eteronomi, ovvero, delle fenomeniche fisico-sociali proprie del territorio esaminato (indagine, eseguita "sul campo" attraverso la parziale associazione dell'attività didattica a quella della "ricerca applicata" prodotta in merito a Convenzioni con Enti comunali, regionali ed internazionali); dall'altro, l'approccio interdisciplinare, indagato attraverso il contributo di alcune delle materie che concorrono alla generale formazione dell'architetto (Urbanistica, Sociologica). Indagini e contributi che selettivamente assunti come entità dialettiche dei processi compositivi, vengono poi destinate a decodificarsi e ad inverarsi, criticamente, nella semantica architettonica. Luogo, questo, che indagando il pensiero filosofico e le discipline proprie della "composizione" (quali quelle dell'Arte nelle sue diverse forme) riconduce l'ampliamento dei confini disciplinari alle questioni centrali della cultura del progetto, dando esito ad un esperimento metodologico finalizzato a ritrovare e riaffermare il ruolo e il valore della ricerca estetica come specificità finalità dell'Architettura.

# Laboratori integrati per il progetto di architettura

**Roberto Rizzi**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Le parole che identificano il tema di questa sezione (laboratorio integrato) e quelle che sono ad esse sottese (progettazione architettura), qui riassunte nel titolo, individuano un campo semantico complesso, ma nel quale queste quattro parole si tengono vicendevolmente e reciprocamente si completano nel loro senso.

Non si tratta infatti di semplice laboratorio, ma di laboratorio finalizzato all'apprendimento della pratica del progettare e di un progettare volto alla conformazione materiale e costruttiva dell'architettura in una delle sue molteplici declinazioni scalari, tematiche, di atteggiamenti, ecc. Andare subito, e concentrarsi prioritariamente, sull'aggettivo "integrato", rischia di impoverirlo a semplice desiderio di sommatoria o di giustapposizione ancorché equilibrata di punti di vista o competenze disciplinari, dimenticando la particolare natura del laboratorio come pratica didattica, la peculiarità operativa progettuale ove si attua e il suo campo di applicazione nell'architettura, che possono essere invece elementi di valorizzazione dell'integrazione.

Senza qui addentrarci in considerazioni che competono a specifiche discipline (la didattica come teoria concernente i metodi dell'insegnamento e dell'educazione) vale la pena ricordare<sup>1</sup> alcune peculiarità del laboratorio come pratica d'insegnamento.

Vi è un livello organizzativo, relativo alla capacità di scandire i tempi, collocando in sequenze coordinate attività differenti, e di regolare gli spazi, mutandoli da semplici contesti di ascolto ad articolati contesti di azione. Un livello pedagogico, che orienta le attività verso un contesto democratico, nel quale tutti, con gli specifici ruoli e competenze, fanno sostanzialmente le stesse cose; "un contesto in cui è legittimo il dubbio e quindi il porsi problemi (anziché dover obbedire

---

1. Cfr. ad esempio Grange, Teresa. 2006. *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze. Vol. 2, in Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, di Angela Perucca e Nicola Paparella, 69-102. Roma: Armando Editore.

a dogmi e certezze), in cui sono ascoltate e rispettate le idee diverse (anziché vigere il conformismo e il senso comune), in cui le idee sono vagliate con la discussione e con la prova dei fatti (non rimesse al giudizio di qualche "autorità").<sup>2</sup>

Infine, vi è un livello didattico volto alla ricerca di un apprendimento attivo, attuato non (solo) ascoltando un'unica voce o anche più voci in coordinamento polifonico, ma "facendo" e "guardando fare", nel quale l'istruzione verbale non è applicata direttamente e solamente al contenuto teorico disciplinare da trasmettere (o apprendere), ma è il materiale stesso dell'esperienza (compiuta su quei contenuti disciplinari) ad essere sistematizzato dalla comunicazione verbale.

Vengono così attivati diversi livelli di apprendimento, relativi non solo a conoscenze di singoli e particolari contenuti, bensì riguardanti specifici atteggiamenti (o "abiti mentali") che consistono, ad esempio, nell'applicare l'intelligenza ad un determinato medium (l'oggetto del laboratorio – l'architettura) o nell'abilità a risolvere problemi e produrre "opere" in un determinato ambito culturale o ancora nell'apprendere e assorbire il contesto stesso dell'apprendimento, con atteggiamento riflessivo ed investigativo.

Alternanze di attività differenti, compiute e fruite da attori differenti (il docente, gli allievi o altri soggetti, che parlano a un uditorio che è conseguentemente variato), discussioni di gruppo, lavori individuali o di gruppo, operazioni compiute "fuori aula", attività concretizzate in differenti elaborati: il disegno (analogico o digitale), il modello fisico, la proiezione, l'allestimento ad hoc dell'aula, sono solo alcune variabili che i laboratori connessi al progetto di architettura organizzano temporalmente e (seppur con maggiori difficoltà) spazialmente.

---

2. Baldacci, Massimo. 2004. «Il laboratorio come strategia didattica. Suggerimenti deweyane.» In *Dewey e l'educazione della mente*, a cura di Nando Filograsso e Travaglini Roberto, 96. Milano: Franco Angeli.

L'architettura come oggetto del laboratorio sembra inoltre favorire, almeno in alcune sue significative declinazioni, un clima di discussione democratica, fatto "sullo stesso foglio da disegno" come testimoniato dal modo di operare di alcuni dei grandi maestri/docenti dell'architettura. È il caso di Ernesto Rogers che nella locuzione latina "concordia discors", sintetizzava un atteggiamento capace di esprimere divergenze di pensiero in un orizzonte di consonanza, di costruire un'armonia che risulti da una discordanza di pareri o da un positivo contrasto d'idee o sentimenti, che lo stesso Rogers sollecitava con un'altra esortazione rivolta ai suoi allievi, "I don't agree"<sup>3</sup>, volta proprio a raccomandare la partecipazione paritetica alla costruzione dei saperi.

E se l'apprendere facendo ha radici lontanissime nella didattica, a partire da quel "fabricando fabricamur" con il quale Comenio<sup>4</sup> già nel XVII secolo rifondava i modelli educativi facendo corrispondere nel fare non solo un'azione di trasformazione della realtà, ma anche di noi stessi attraverso l'acquisizione delle conoscenze che si stanno praticando, è proprio in ambito artistico (e quindi anche architettonico) che questo approccio trova la più efficace conferma; è qui infatti che esso si rivolge non solo al risultato, ma anche al metodo, alla regola con la quale l'opera che si sta facendo, si fa, metodo che non è dato (tutto) a priori, ma che si costruisce insieme all'opera<sup>5</sup>.

---

3. Rogers, Ernesto. «Chi siete voi?» lezione tenuta alla Facoltà di Architettura, Politecnico di Milano il 27 Gennaio 1966. Ora in Mantero, Enrico. 1993. QA, 15 *Quaderni del dipartimento di Progettazione dell'Architettura*, Politecnico di Milano, 131-134. Milano: Città Studi

4. Jan Amos Komenský, latinizzato Comenio (1592-1670), cfr. Lamendola, Francesco. 2007. «La pedagogia di Comenio ci interroga se sia giusto insegnare tutto a tutti.» Arianna editrice. 17 dicembre. Consultato il giorno gennaio 10, 2019. [https://www.ariannae-ditrice.it/articolo.php?id\\_articolo=15721](https://www.ariannae-ditrice.it/articolo.php?id_articolo=15721).

5. Pareyson, Luigi. 1960. *Estetica. Teoria della formatività*. Bologna: Zanichelli.

"Imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo<sup>6</sup> alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza (...) in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose."<sup>7</sup>

È questa una dimensione di ricerca, che corrisponde alla natura stessa del progetto, se lo si intende come processo di conoscenza delle relazioni, fra le persone e con le cose, che strutturano la realtà, finalizzato alla definizione di soluzioni differenti (e migliori) dall'esistente in relazione ad una cultura che viene riconosciuta e condivisa come valore; e corrisponde anche alla natura dell'architettura, se la si intende come sintesi<sup>8</sup> in forma di quel processo di conoscenza<sup>9</sup>.

Una dimensione che "richiede una competenza vasta e allo stesso tempo approfondita"<sup>10</sup>, che sappia comporre l'esten-

6. Fare, che può opportunamente essere declinato in ambito didattico con ri-fare, cioè ripercorrere il processo con il quale le cose si sono determinate (ad esempio attraverso il ridisegno e la costruzione di modelli in scala), comprendendo insieme il risultato e il modo di ottenerlo.

7. Dewey, John. 1965. *Democrazia ed educazione*. Firenze: La nuova Italia. 187

8. La natura di questa sintesi meriterebbe ulteriori approfondimenti: essa infatti può avere sfumature differenti in relazione a molti fattori, basti pensare alle discipline (in senso accademico) nelle quali questa sintesi viene compiuta: la Progettazione architettonica e urbana, Architettura del paesaggio, Architettura degli interni e allestimento, limitandoci al settore della Progettazione architettonica.

9. Questa dialettica fra processo di conoscenza e sintesi in forme, apre a differenti possibilità di contributi da integrare: se infatti la "sintesi" cerca discipline implicate nella definizione della forma (le tecnologie, la scienza delle costruzioni, quella dei materiali, ...) la "conoscenza" sembra rivolgersi maggiormente alle scienze umane, o a quelle economiche, ...

10. Monestiroli, Antonio. 2000. «Cari studenti.» In *La formazione di una Scuola di Architettura*, a cura di Simona Pierini, 4. Arzago

sione e la complessità di diversi saperi e la profondità della conoscenza per non cadere nella vacua banalità di una vastità superficiale o negli specialismi di una profondità limitata e circoscritta.

È in questa ottica che differenti discipline, orientate al progetto di architettura, possono essere veramente valorizzate e rese reciprocamente necessarie, per garantire al contempo la vastità della visione che abbraccia la complessità e la profondità che porta alla qualità. Qualità necessaria di fronte al compito dell'architettura di interpretare, di esprimere (e forse anche di rivelare) nelle sue forme un modo di vivere e di intendere il mondo.

Una sintesi che già alle origini dell'architettura Moderna si basava sul principio dell'integrazione, se anche Walter Gropius scriveva nel suo famoso saggio, intitolato appunto Per una architettura integrata: "Sono giunto alla conclusione che un architetto (...) debba possedere una visione assai larga e comprensiva per raggiungere una vera sintesi di una comunità futura. Potremmo chiamare questo "architettura integrata".

Per questo lavoro totale essi devono possedere l'ardente passione di chi ama e l'umile buona volontà di collaborare con gli altri, perché, per quanto grandi possano essere, non potranno fare da soli."<sup>11</sup>

I Laboratori di progettazione dell'architettura sono costituzionalmente integrati, non solo perché il laboratorio è una forma che di per sé chiede la multidisciplinarietà, ma perché si applicano ad un contesto, l'architettura, attraverso una pratica, il progetto, che richiede molteplici contributi e a cui concorrono numerosi soggetti.

---

d'Adda: Presidenza della Seconda Facoltà di Architettura Milano Bovisa, grafiche gss.

11. Gropius, Walter. 1963. *Architettura integrata*. Milano: il Saggiatore, Garzanti. 208

Vi sono stati passaggi epocali nelle Scuole di architettura in Italia; in quella che ha visto gli studenti protagonisti di un cambiamento radicale, Carlo De Carli, il Preside della Facoltà di Architettura di Milano, nei documenti che accompagnavano passo passo quei "tempi difficili"<sup>12</sup>, e che insieme ai suoi scritti e alle sue opere fissavano un originale e ancora attuale pensiero sull'architettura, scriveva: "le discipline considerate come materie isolate e perfezionistiche in se, non hanno alcuna utilità (...) non hanno alcuna ragione di esistere nella facoltà di architettura discipline che non siano rivolte al fare architettura (...) occorre ascoltare e capire con ricchezza di sensi: ogni disciplina diventa più esposta e, nelle relazioni, incontra avvenimenti nuovi, sollecitazioni, dubbi, contrasti; ogni disciplina prendere coscienza della realtà, contribuendo a portare misura ed equilibrio attraverso continue mutazioni"<sup>13</sup>. Una visione anticipatrice, quella espressa in queste parole che, mancando la forma del laboratorio e al di là delle sperimentazioni condotte in quegli anni, poteva fare affidamento solo sulla calibrata sequenza e dialettica fra gli insegnamenti, sulle forme di coordinamento che all'interno delle strutture di dipartimento i diversi docenti attivavano e infine sulla capacità di sintesi degli allievi.

E forse è proprio su questo sfondo che va collocata una riflessione sulle modalità di integrazione di discipline e di saperi dentro ai laboratori di progettazione dell'architettura: tendere a fare della Scuola nel suo insieme un fattore di integrazione non solo dei soggetti che vi operano, ma anche della società, integrazione resa visibile dalle forme dei luoghi dell'abitare.

---

12. De Carli, Carlo. 1982. *Architettura Spazio Primario*. Milano: Hoepli. 361

13. Sintesi di diversi testi scritti da Carlo De Carli, come riportati in Consonni, Giancarlo. 2016. «"Una cultura che esige molto". Colloquio immaginario con De Carli sul rinnovamento della Facoltà di Architettura di Milano» In *Carlo De Carli 1910-1999. Lo Spazio Primario*, a cura di Rizzi, Roberto, 80-81. Milano: Franco Angeli.

"Ero e sono convinto che sia possibile configurare una "struttura di facoltà articolata" che abbia continue relazioni fra le sue parti e sia dinamica; sia produttrice di cultura, sia incidente già nello spazio politico e, più, sia viva ai fini della formazione di laureati capaci valutare e operare entro la realtà circostante"<sup>14</sup>.

---

14. Documento presentato da Carlo De Carli e approvato dal Consiglio di Facoltà, 19 gennaio 1970.



## **Progetto e interdisciplinarietà: Il laboratorio progettuale nell'esperienza del dipartimento di architettura di alghero**

### **Francesco Spanedda**

Università degli Studi di Sassari  
Dipartimento di Scienze umanistiche e sociali

### **Antonello Marotta**

Università degli Studi di Sassari  
Dipartimento di Architettura, Design e Urbanistica

### **Storia e ragioni del modello formativo**

La scuola di architettura di Alghero, sede gemmata dell'Università di Sassari, ha iniziato la sua attività nel 2001 (Aa.Vv. 2014). L'occasione di costruire una scuola al di fuori di strutture didattiche e di ricerca preesistenti è stata un'opportunità per immaginare un modello didattico alternativo, riferito da un lato alle caratteristiche del progetto di architettura in un territorio particolarmente sensibile dal punto di vista ambientale e sociale come quello sardo, dall'altro alle esigenze della contemporaneità (Maciocco e Tagliagambe, 1998).

Il peculiare contesto territoriale della Sardegna è infatti caratterizzato da un intreccio di natura e di storia (Maciocco 1999) non infrequente nel bacino del Mediterraneo e in Europa. È il risultato delle vicende insediative di un numero di abitanti sempre relativamente basso, che ha lasciato intatte ampie porzioni di territorio. Una densità di tracce storiche ed elementi naturali in contrasto con la scarsa densità insediativa che, insieme alla marginalità economica di gran parte dell'isola, ha portato la scuola ad affinare temi e modalità di progetto che sarebbero in seguito diventati rilevanti in gran parte del continente europeo a causa delle crisi ambientale ed economica.

Questo approccio realistico rifletteva però anche una preoccupazione più ampia, configurandosi come una reazione ad un modo di pensare ed insegnare l'architettura che prendeva una deriva sempre più autoreferenziale, assecondando il neoliberismo emergente fin dalla fine degli anni '90 (Koehler 2016). Ancora nel 2012 Peter Buchanan lamentava che le scuole d'architettura trascurassero l'urgenza delle crisi provocate dal collasso sistematico degli aspetti interdipendenti della nostra civiltà, dedicandosi a frivolezze, piuttosto che ricavare da questo materiale per una ristrutturazione dei programmi d'insegnamento (Buchanan 2012). Buchanan richiama la necessità di un approccio interdisciplinare, vista complessità delle risposte che la professione deve dare alla società e che portano l'architetto a confrontarsi con un ampio ventaglio di discipline.

Per quanto le parole di Buchanan possano apparire impietose rispetto ai molti sforzi intrapresi già allora da alcune scuole di architettura per superare questa situazione, esse dimostrano l'urgenza di una riforma interdisciplinare e pragmatica degli studi di architettura.

### **Progetto e interdisciplinarietà**

L'idea alla base del modello formativo è che il progetto sia innanzitutto uno strumento di conoscenza, e che possa operare istituendo attorno ad un tema un dialogo fertile con altre discipline appartenenti sia alle aree scientifiche, sia a quelle umanistiche.

Il programma di studi si articola quindi secondo una serie di laboratori tematici integrati chiamati "blocchi interdisciplinari", che conducono lo studente ad affrontare temi diversi di complessità crescente durante i cinque anni della sua formazione, come la residenza singola e collettiva, il rapporto tra città e territorio, la relazione con la tecnologia, il progetto nei contesti storici. Il risultato è un percorso in cui l'attività di progettazione si rafforza dalla relazione con alcune discipline parallele. Il tema del progetto, il cui insegnamento mantiene il numero più alto di ore, determina le altre materie impegnate nel blocco: ad esempio Tecnologia dell'architettura o Fisica tecnica o Scienza dei Materiali per i blocchi maggiormente legati alla costruzione, Restauro e Archeologia per i blocchi legati al progetto nei contesti storici.

Il pragmatismo evita che l'interdisciplinarietà diventi ideologia, trasformandola invece in uno strumento per rendere il progetto "realistico". Con realismo si intende un modo di intendere il progetto di architettura come un processo che, a partire dal caso specifico, definisca un'appropriata configurazione spaziale, piuttosto che una generazione di forme e metodologie a partire da una teoria astratta. Il progetto si rapporta con le altre discipline per comprendere, ordinare e quando possibile assorbire le caratteristiche e le spinte emergenti dal contesto, da un

lato esercitando un rigore che faccia emergere vincoli, desideri, possibilità anche latenti, dall'altro sviluppando un dispositivo spaziale che assorba le contraddizioni, riordini istanze apparentemente opposte, stabilisca relazioni e forse anche gerarchie.

I temi e i laboratori progettuali possono essere direttamente tratti dalle ricerche in atto nel dipartimento, permettendo agli studenti di confrontarsi con i desideri della società attuale.

Ultimo aspetto, ma non meno importante, è la possibilità di emulare l'attività di un gruppo di progettazione contemporaneo, costringendo gli studenti a discutere i loro punti di vista con esperti di altre discipline, ascoltarli, e di orientare la loro visione con informazioni di prima mano sul mondo esterno.

Dal punto di vista operativo il modello è stato ispirato da esperienze didattiche che insegnassero il progetto da un punto di vista interdisciplinare, affrontando da subito questioni complesse, in particolare quelle svolte verso la metà degli anni '90 presso la TU di Delft e l'AA School di Londra.

### **Criticità e prospettive**

Il modello, indirizzato alla formazione di un architetto in grado di sviluppare efficacemente progetti in un ambiente complesso, ha rivelato nel tempo alcuni lati positivi e alcune criticità.

I primi sono innanzitutto nel rapporto che si istituisce tra le discipline progettuali e quelle delle aree scientifiche e umanistiche, che evidenzia l'utilità del lavoro su un caso specifico per superare approcci autoreferenziali e steccati disciplinari che appaiono insormontabili se ci si limita al piano teorico.

Quest'attitudine ha importanti implicazioni disciplinari, perché dissolve i confini tra le discipline, sia quelli relativi alla scala (come tra architettura e pianificazione) sia quelli legati a differenze disciplinari (come composizione e tecnologia).

Queste riflessioni permettono anche di intravedere possibili sviluppi che tengano conto dei cambiamenti che sono nel frattempo intervenuti nel mondo del progetto, rendendo ancora

più fondante l'approccio interdisciplinare del modello didattico. Innanzitutto il laboratorio è stato sviluppato con l'obiettivo di formare un professionista capace di rispondere adeguatamente alle domande poste dalla società dell'inizio del secolo. Allora lo sviluppo della normativa (anche se in modo parziale e semplicistico) e l'emergere dei temi della sostenibilità e del progetto ambientale avevano restituito centralità al progetto, con la possibilità di farne il veicolo di una visione interdisciplinare. Paradossalmente, ora che l'ambiente e l'equità sociale sono diventati temi imprescindibili nel dibattito pubblico, la professione si è trasformata in erogazione di un servizio puramente tecnico, in un momento di generale incapacità nel formulare domande di ampio respiro. La costruzione di un pensiero critico sulla complessità attraverso l'esperienza progettuale appare quindi ora più che mai importante, e con essa la ricerca di nuove vie per la professione.

In secondo luogo, la vicenda iniziale della scuola si è sviluppata in un periodo in cui le nuove tecnologie permettevano l'emergere di nuove centralità culturali ed economiche, grazie alla sola spinta dell'innovazione, sull'onda di quello che stava accadendo in altri campi grazie alla rivoluzione digitale. Dopo questo momento iniziale le stesse tecnologie digitali hanno contribuito a riorganizzare l'economia e la società secondo un disegno marcatamente accentratore, costringendo la scuola ad un ripensamento della sua posizione in ambito nazionale ed internazionale.

La risposta a questa sfida consiste nella creazione di un luogo complesso di apprendimento, che permetta una maggiore interazione e arricchimento tra discente e docenti di provenienze diverse. Per questo, vista l'esperienza maturata dalla fondazione della scuola, sembra necessaria una sempre maggiore apertura a diverse provenienze e istituzioni universitarie, in grado di operare in geografie in cui l'ambiente e il territorio determinano un valore di ordine superiore rispetto a una visione progettuale meramente funzionale o tecnologica. I docenti provenienti da diverse parti del mondo, principalmente dalla Spagna, dal Por-

togallo, dalla Francia, dalla Svizzera, dall'America, hanno portato nella scuola una visione differente e da queste differenze è stato definito un telaio comune, in grado di offrire allo studente una formazione utile per il suo futuro.

Questo è stato possibile perché il modello formativo, e con esso il Dipartimento, è stato costruito su una linea di ricerca sul progetto ambientale (Clemente e Maciocco 1990) consolidata e solida, che ha permesso ai docenti internazionali di dialogare su un terreno comune. Il Dipartimento intende proseguire nella direzione del progetto ambientale e interdisciplinare avendo maturato un importante territorio di esperienze, confrontandosi con i temi, non facili, che il futuro pone incessantemente.

### Riferimenti bibliografici

Aa.Vv. 2014. *Progetto, ricerca, didattica: l'esperienza decennale di una nuova scuola di architettura*. A cura di Enrico Cicalò. Milano, Alghero: FrancoAngeli Facoltà di architettura di Alghero.

Buchanan, Peter. 2012. "The Big Rethink: Architectural Education." *Architectural Review* 232 n. 1388:91-101.

Clemente, Fernando e Maciocco, Giovanni. 1990. *I luoghi della città. Una possibile configurazione della città territoriale*. Cagliari: Tema.

Koehler, Marc. 2016. "The New Architect." In *X agendas for architecture*. Edited by Marc Schoonderbeek, 31-33. London:Artifice Books on Architecture.

Maciocco, Giovanni. 1999. "Il progetto ambientale dei territori esterni: prospettive per la pianificazione provinciale." *Urbanistica* n. 112:143-155.

Maciocco, Giovanni e Tagliagambe, Silvano (coll. Francesco Spanedda). 1998. *Elementi per il progetto di istituzione della facoltà di Architettura di Sassari*. Report interno.

## 6<sup>3</sup>: Esercizi x tecniche x città

**Marco Trisciuglio**

**Matteo D'Ambros**

**Simone Devoti**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

### Un processo complesso

Il progetto è oggi, forse ancor più che in passato, un sistema articolato, fatto di tecniche e di immagini che si intrecciano e sovrappongono. Le fasi stesse dell'iter rimangono solo parzialmente riconoscibili in astratto e le variabili da tenere in conto arricchiscono e rendono più difficoltoso il ruolo del progettista. In ambito professionale l'adozione di modelli per l'ottimizzazione dei processi sta cercando di offrire strumenti per ordinare tale complessità. Rimane tuttavia da comprendere come trasmettere l'essenza del progetto nelle scuole di architettura senza svilire il valore delle singole fasi né sminuire la complessità dei loro intrecci.

Nel corso degli ultimi due anni, nell'Atelier di progettazione architettonica ed urbanistica del primo anno del Politecnico di Torino, abbiamo provato a scomporre l'atto progettuale in 'esercizi' che permettessero di affrontare il progetto attraverso una sua scomposizione per parti intrecciate fra loro. Lo sforzo proposto ai ragazzi è stato quello di doversi confrontare con esercizi di composizione, in apparenza elementari, utili ad affrontare uno specifico aspetto del progetto sia alla scala architettonica sia urbana.

### I temi proposti

Gli studenti si sono quindi dovuti confrontare con 6 esercizi di carattere architettonico, abbinati a 6 temi di natura urbana e ad altrettante tecniche di rappresentazione.

Il tema della strada come percorso suggeriva di ragionare sulla facciata quale elemento utile a definire l'esperienza urbana. L'esercizio suggeriva un ragionamento sul ritmo, proponendo di ipotizzare diversi patterns, da ripetere secondo successioni ed alternanze di materiali ed aperture, ripetute in serie, secondo andature veloci o lente.

Il secondo esercizio proponeva di vedere la strada come un invasore, rappresentato in sezione, ragionando quindi sulla sua larghezza, sulla presenza, posizione e dimensione di elementi di ingombro che definiscono la sua possibilità di fruizione. L'e-

esercizio architettonico proponeva quindi di realizzare delle sezioni della strada riflettendo sui rapporti fra basamento, corpo e coronamento.

La riflessione sulla tipologia proponeva di partire dallo studio della distribuzione e gerarchia degli spazi interni di un edificio a partire da un alloggio tipo, identificandone specificità distributive e concept principale. Successivamente attraverso la loro aggregazione si osservava e progettava l'edificio e l'isolato continuamente rimaneggiando le forme degli spazi interni per riconoscere la stringente relazione che intercorre fra le forme alle diverse scale.

Il ragionamento sullo spazio aperto proponeva di riflettere non solo sul 'vuoto' come 'pieno' ma anche sull'attacco a terra come elemento utile a definire relazione e gerarchia fra edificio e spazio aperto. L'assonometria permetteva infatti di ragionare contemporaneamente sulle due superfici: quella orizzontale del suolo e quella verticale della facciata approfondendone la relazione anche attraverso sezioni orizzontali.

Il margine era proposto come elemento in grado di separare e congiungere, raramente un limite invalicabile, talvolta un diaframma, altre un filtro. L'esercizio, da svolgersi esclusivamente attraverso la rappresentazione in pianta, eventualmente con le ombre degli elementi verticali proponeva di riflettere sulla definizione del limite in termini di permeabilità ma anche riconoscibilità e percezione.

Il tema dell'incrocio permetteva di introdurre la questione dei flussi, afferenti innanzi tutto al sistema infrastrutturale ma non solo. L'incrocio era proposto come nodo di scambio e il suo studio proposto attraverso l'approfondimento della forma dei tetti e delle scale quali elementi connettori interni all'edificio e fra adiacenti.

### **Lo studio della città**

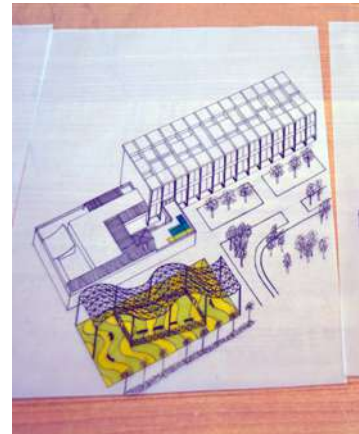
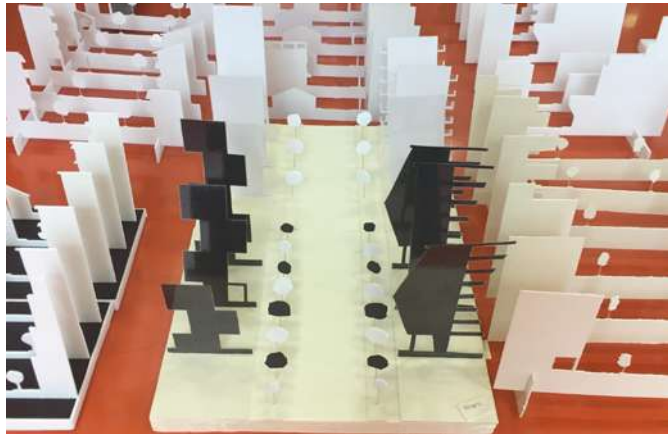
L'atelier intendeva fornire degli strumenti concettuali di base per leggere il tessuto della città a partire da sezioni rilevanti dello stesso ed indipendentemente dal contesto culturale. Infatti ad

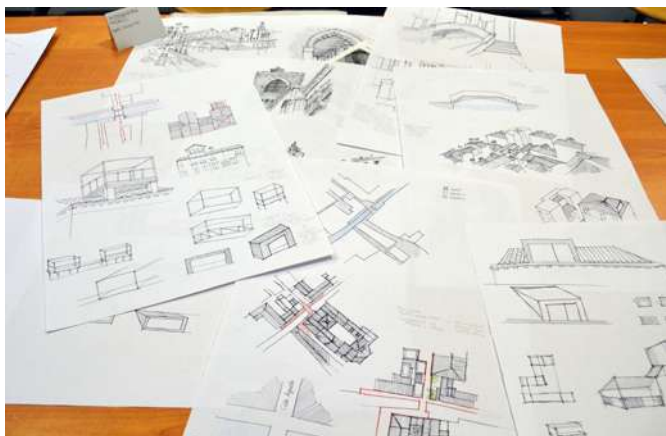
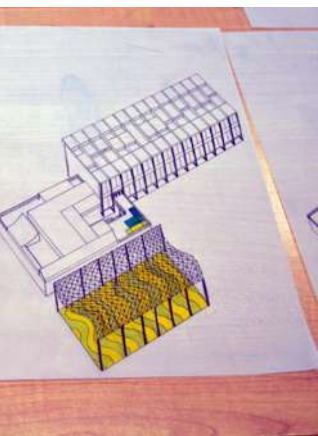
ogni rotazione di esercizio, il gruppo si 'spostava' di città affrontando il nuovo tema in un differente contesto urbano: Venezia, Berlino, Nanchino, Rio de Janeiro, Marsiglia, Torino, le 'tappe' del viaggio proposto. L'introduzione alle città avveniva attraverso l'analisi compositiva di architetture significative, ricognizioni bibliografiche e letture diagrammatiche di sezioni rilevanti del tessuto urbano. Tali analisi suggerivano di confrontarsi con le densità dei materiali urbani, sulla loro forma e dimensione, sulle infrastrutture presenti e sui funzionamenti della struttura spaziale in termini di gerarchie e continuità dei luoghi.

Questa struttura ha permesso di introdurre gli elementi di base della composizione architettonica e urbana entro semplificazioni interrelate e non banalizzanti del progetto. D'altra parte ha permesso di suggerire non solo tecniche rappresentative ormai inconsuete ma di aprire punti di vista alternativi per l'analisi e l'elaborazione. Il lavoro individualizzato congiunto a revisioni di gruppo e collegiali ha spesso innescato meccanismi virtuosi di auto-apprendimento che hanno trasformato spesso l'atelier in una 'macchina' in grado di produrre know-how a partire non solo dal lavoro indipendente e dai suggerimenti individuali ricevuti ma dalla necessità di ascoltare le correzioni altrui per capire come affrontare l'esercizio successivo e/o migliorare quello già svolto.

### **Immagini**

1. Collages: materiale prodotto dagli studenti. 2018
2. Layers: materiale prodotto dagli studenti. 2018
3. Modelli: materiale prodotto dagli studenti. 2018
4. Assonometrie: materiale prodotto dagli studenti. 2018
5. Disegni in pianta: materiale prodotto dagli studenti. 2018
6. Schizzi: materiale prodotto dagli studenti. 2018





## **Matera “cantiere scuola”: Metodi e pratiche d’integrazione nel laboratorio di “costruzioni dell’architettura”**

**Ettore Vadini**

Università degli Studi della Basilicata  
Dipartimento delle Culture Europee e del Mediterraneo  
Architettura, Ambiente, Patrimoni Culturali (DiCEM)

Il percorso formativo della scuola di Architettura di Matera, incentrato su 5 Laboratori Progettuali da 21 CFU, va inquadrato in uno spettro più ampio di opportunità di una semplice offerta colte meno di 10 anni fa da una sinergia messa in campo dall’UNIBAS nella città dei Sassi. Intanto va detto che la sede materana, prima che si radicasse qui con una struttura primaria (2012) e con un Campus (2018), è stata inaugurata nel 1992 ed ha ospitato corsi in Ingegneria, Agraria e Scienze della Formazione. Com’è noto poi dal 2012 le riforme hanno avviato un cambiamento: in UNIBAS sono state istituite 6 strutture primarie, tra cui il “Dipartimento delle Culture Europee e del Mediterraneo (DiCEM)” su Matera, dove sono confluite le funzioni di 12 ex dipartimenti e di 8 ex facoltà.

La nascita del DiCEM, difatti, è il frutto di una visione strategica dell’UNIBAS che riconosce in Matera il baricentro di un’area vasta capace di rappresentare un volano di sviluppo per il Mezzogiorno; ma anche una città-laboratorio dove sviluppare un progetto culturale che punta a costruire percorsi innovativi in ambito didattico e di ricerca, fondati sull’integrazione tra culture disciplinari che, proprio qui, coinvolgono trasversalmente i campi dell’architettura, dell’ambiente e dei patrimoni culturali. Tutto ciò è ancor più vero se nella vision inseriamo anche il processo che ha portato Matera a Capitale Europea della Cultura. Così intorno al progetto DiCEM, partito nel 2012, si sono incontrati ricercatori di Scienze della terra, di Scienze agrarie e veterinarie, di Ingegneria industriale e dell’informazione, di Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, di Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, di Scienze giuridiche, oltre quelli dell’area di Ingegneria civile e Architettura. È evidente che un tale assortimento di saperi, oggi sotto il tetto di un nuovo Campus, voglia esercitare concretamente – attraverso l’interdisciplinarietà – una funzione di acceleratore per l’avanzamento culturale e scientifico. Cioè una promozione della ricerca cross-disciplinare, un’innovazione delle attività formative e per il trasferimento delle conoscenze, trovando le proprie ragioni nella complessità delle culture euro-medi-



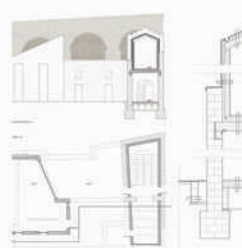
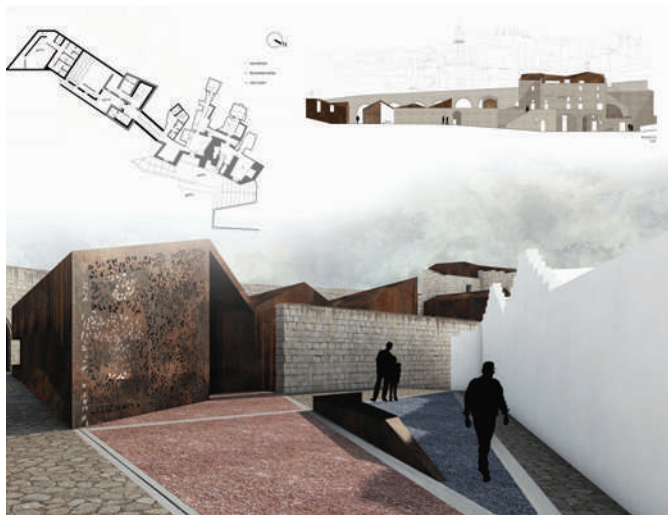
terranee, che sono materiali ed immateriali, di cui Matera è certamente espressione d'interesse internazionale.

Il Corso di Laurea Magistrale in Architettura di Matera, attivato nell'A.A.2010/'11 e in sostituzione di Ingegneria Edile-Architettura, ovviamente risente di questo progetto culturale proposto dal DiCEM. Anzi il DiCEM proprio con Architettura, che si caratterizza per un'offerta piuttosto "aperta", ha voluto continuare sulla strada della sperimentazione di un percorso innovativo, favorendo l'integrazione tra quelle discipline umanistiche e scientifiche, non solo di area 08, che oggi si ritrovano intorno ai temi della città, del paesaggio e dell'ambiente. Tale percorso, tale "progetto" come si accennava, è fortemente segnato proprio con i Laboratori di Progettazione di Architettura, che sul piano teorico caratterizzano l'offerta materana. Trattasi di 5 Laboratori integrati e annuali da 21 CFU; in particolare, dal 1° al 4° anno, ognuno è caratterizzato, oltre che dalla presenza costante della Progettazione Architettonica (9CFU), da una specifica "disciplina caratterizzante" (6CFU), che lo denomina, appartenente ai settori di "base" o "caratterizzanti" e da 2 ulteriori moduli integrativi (3CFU ognuno). Questi Laboratori di Progettazione, in ordine propedeutico, sono: "1\_Genealogia dell'Architettura"; "2\_Rappresentazione dell'Architettura"; "3\_Fenomenologia dell'Architettura"; "4\_Costruzioni dell'Architettura". Il docente della "disciplina caratterizzante" ricopre anche il ruolo di coordinatore del Laboratorio e con gli altri docenti elabora preliminarmente un programma integrato e un calendario sufficientemente flessibile. E per assicurare un'adeguata assistenza di Laboratorio, in ognuno sono previsti anche 2 tutor Dottori di Ricerca a contratto. Dunque, una didattica multidisciplinare con la "Composizione Architettonica" quale insegnamento fisso e gli altri scelti in modo tale da inseguire, anno dopo anno, una formazione sempre più completa rispetto alla complessità che l'Architettura pone, fintanto che il Laboratorio Progettuale di Tesi al 5° anno si va a configurare come un'esperienza consapevole per lo studente-laureando. Appare opportuno, grazie alla call di questo tavolo, riportare la metodologia e la prati-

ca d'integrazione adottata in tali Laboratori, in particolare nel Laboratorio di Progettazione 4 "Costruzioni dell'Architettura" che vede integrati la "Composizione Architettonica", la "Progettazione Strutturale" e due moduli che sono la "Tecnologia dell'Architettura" e il "Disegno Esecutivo". Ciò significa inevitabilmente qualche riflessione intorno a due "contenitori" entro i quali attori e competenze operano durante un intero anno accademico: uno più virtuale che attiene al programma didattico; e uno assolutamente reale che attiene allo spazio che servirebbe oggi alla didattica laboratoriale.

A Matera, appunto, in un ampio spettro di opportunità che porta anche a intersecare didattica e ricerca, da qualche anno il Laboratorio 4 si sta occupando del cosiddetto Cantiere Scuola, cioè di un'area con un vecchio edificio su 3 livelli e ipogei in disuso, all'interno del sito UNESCO dei Sassi, e ciò grazie a una convenzione "per attività di collaborazione didattica e scientifica" tra l'UNIBAS e il Comune. La scelta del corpo docente di sottoporre al Laboratorio il Cantiere Scuola come esercitazione progettuale d'anno è giustificata tanto dall'opportunità di prefigurare scenari per la convenzione, quanto dal far crescere gli studenti su un contesto di assoluto valore per la cultura architettonica. D'altro canto una scontata fascinazione per il luogo deve fare i conti con una formazione innovativa agli studenti i quali si troveranno certamente, e sempre più, davanti a temi di recupero/rigenerazione dell'esistente, ma è verosimile che questi riguarderanno più il patrimonio "ordinario" che quello "dell'umanità", piuttosto considerare anche i temi dell'ambiente e del sociale. E poi ci sarebbe da non sottovalutare il loro mercato di riferimento che non è più quello locale, ma quello internazionale in cui riconosciamo ben altre circostanze (si consideri qui solo Cina e Africa), dunque opportunità di lavoro a cui guardare.

Superare tali dubbi verso una didattica proattiva significa innanzi tutto confrontarsi su un fatto sempre latente, cioè sul fine dell'educazione all'Architettura che proprio nel Laboratorio dovrebbe evidenziarsi. Ovvero, se questa deve punta-



re direttamente a formare professionisti o se la stessa debba rappresentare più un "incubatore" per un accrescimento culturale, seppur confinato, prima che lo studente si specializzi in un settore, si abiliti e/o si cali nel mondo professionale. Per chiarire questo concetto torna utile una nota frase contenuta nel Piano di Studi della scuola di Architettura di Austin e attribuita Colin Rowe: "Lo scopo dell'educazione architettonica – come di tutta l'educazione – non è solo quello di formare lo studente per l'occupazione professionale, ma è soprattutto quello di stimolare la sua crescita spirituale e intellettuale, di sviluppare le sue facoltà intellettuali e permettergli di cogliere la natura e il significato dell'architettura. Qualsiasi programma educativo di una scuola di architettura non può essere basato sulla meccanica dell'occupazione professionale, ma solo sul contenuto intellettuale dell'architettura". Condivisa così una dialettica interna che poi diventa "forma" educativa, è evidente che il programma integrato assuma un ruolo determinante: nel nostro caso, anno dopo anno, questo va affinandosi nei contenuti in stretta relazione al tema che, per ragioni di "sistema", è destinato ad essere fisso per almeno qualche anno. Allo stesso tempo è fondamentale il calendario, che qui è impostato su dei passaggi di consegna e soprattutto su delle revisioni collegiali ai progetti. Nel primo semestre del corso vi è una presenza prevalente della Composizione, che attraverso lezioni teoriche e degli instant workshop accompagna gli studenti a impostare un concept architettonico, mentre la presenza più limitata degli altri insegnamenti fornisce un supporto nei sopralluoghi, nelle analisi e nelle scelte preliminari. Nel secondo semestre invece un bilanciamento tra la Composizione e la Progettazione Strutturale precede un'intensificazione crescente della presenza della Tecnologia e del Disegno Esecutivo al fine di graduare il livello finale che è alla scala del dettaglio. Questa seconda fase, con revisioni collegiali e in analogia a quanto caratterizza una progettazione integrata, permette di generare un'interessante critica davanti ai progetti, dunque una crescita che interessa tanto gli studenti quanto i docenti.

Lavorare con un Laboratorio di Progettazione nei Sassi è comunque un privilegio per una Scuola. Come un "manuale", questo contesto tra natura e artificiosi che si direbbe oggi "sostenibile", sembra dettare soluzioni a molti temi urbani contemporanei (dalla gestione dell'acqua a quello dello spazio dell'abitare senza consumare suolo fino ai temi socio-antropologici con l'unità di vicinato), stimola lo studente e lo porta a "sviluppare le sue facoltà intellettuali e permettergli di cogliere la natura e il significato dell'architettura". Lavorare nei Sassi, come in altri luoghi a elevata complessità spaziale e sociale, comporta il riconoscere l'esistenza di relazioni virtuose tra la progettazione architettonica e altri saperi. Ma inseguire una tale sinergia didattica significa anche dotarsi oggi di spazi laboratoriali innovativi, attrezzati e flessibili che sposino un modello interdisciplinare tendenzialmente più umanista e generalista. Le realtà che più hanno investito in questa direzione, ci mostrano ambienti open space in cui si progetta, si discute insieme ai docenti, si realizzano modelli, si fotografano modelli, si testano materiali, si mostrano i lavori progettuali alla comunità.

### **Immagini**

1. Cantiere Scuola\_ Sassi's Performing Arts Center, G. Andrulli, M. Ditommaso, G. Perrucci, G. Pistone, A.A. 2016/'17.
2. Cantiere Scuola\_ Sassi's Performing Arts Center, G. Andrulli, M. Ditommaso, G. Perrucci, G. Pistone, A.A. 2016/'17.

# Lavoro individuale e di gruppo

## **Coordinamento scientifico**

Marco Bovati, Adriano Dessì, Martina Landsberger, Angelo Lorenzi

## **Testi di**

Matteo Bonazzi | Università di Verona

Antonio Capestro | Università degli Studi di Firenze

Paola Dell'Aira | Sapienza Università di Roma

Adriano Dessì | Università di Cagliari

Roberta Esposito | Sapienza Università di Roma

Martina Landsberger | Politecnico di Milano

Angelo Lorenzi | Politecnico di Milano

Federica Marchetti | Politecnico di Milano

Anna Bruna Menghini, Marson Korbi, Francesco Paolo

Protomastro | Politecnico di Bari

Salvatore Rugino | Università degli Studi di Palermo

Valter Scelsi | Università degli Studi di Genova

Luigi Siviero, Stefanos Antoniadis | Università degli Studi di Padova

2.

A partire dalla lettura degli abstract sono stati individuati temi di carattere generale ai quali è sembrato opportuno legare la questione del lavoro individuale e di gruppo. Questi hanno suggerito una ri-articolazione degli interventi intorno a nuclei argomentativi specifici, in grado di favorire un approfondimento dei temi trattati ed anche una loro apertura ad ambiti disciplinari differenti, in grado di fornire interessanti contributi di natura istruttoria.

#### 1. autoriale/condiviso

Il rapporto con il processo ideativo sotteso al progetto può essere interpretato come esperienza da compiersi individualmente o come atto complesso che coinvolge differenti attori, alimentandosi della pluralità e complessità delle esperienze; questa contrapposizione tra autorialità, che rimanda a una affermazione del singolo, e lavoro collettivo, indica due condizioni opposte e una pluralità di livelli intermedi.

#### 2. luogo del confronto

A prescindere dal fatto che il lavoro sia individuale o collettivo il Laboratorio è il luogo del confronto nel quale grande importanza assume il ruolo socratico del docente, che svolge un'azione di regia e di conduzione del lavoro e del dibattito; il laboratorio assume, in questo senso la forma della bottega classica, in cui il gruppo lavora, sotto la direzione di un maestro, per un obiettivo comune.

#### 3. collaborazione/competizione

La complessità del progetto impone un lavoro collettivo in cui differenti attori, competenze e contributi si confrontano in un'articolata dinamica che si basa sulla dialettica tra collaborazione e competizione; il Laboratorio è interpretato come primo momento di sperimentazione di questa realtà.

#### 4. geometria variabile

La variabilità verticale e orizzontale che prevede il coinvolgimento di altri studenti, anche più anziani e di altre discipline, e/o di interlocutori esterni, viene spesso assunta come una delle caratteristiche del lavoro di gruppo; ciò determina complesse dinamiche nella formazione e nella crescita dei soggetti coinvolti.

MB, AD, ML, AL

# Lavorare in gruppo: Il Cartel lacaniano

**Matteo Bonazzi**

Università di Verona

Dipartimento di Scienze umane

Affronterò la questione del lavoro in gruppo prima attraverso una lettura filosofica del problema per poi entrare nel merito di una proposta che ricavo dal discorso della psicoanalisi.

Partiamo dalla lettura. E cominciamo con una provocazione: lavorare è sempre lavorare in gruppo ... Non c'è che lavoro di gruppo.

Questo lo si vede bene se ritorniamo alla riflessione di Hegel, dove in effetti possiamo rintracciare una definizione di lavoro particolarmente incisiva. Nella *Fenomenologia dello spirito*, troviamo questa definizione: "il lavoro è il desiderio tenuto a freno". C'è dunque nel lavoro qualcosa che "frena" il desiderio del soggetto e che in fondo gli permette di articolarsi con il desiderio dell'altro. E' per questo che il lavoro è in realtà sempre collettivo: anche quello che riteniamo essere lavoro individuale è in realtà l'effetto, come ancora sottolinea Hegel, "dell'agire di tutti e di ciascuno". Questa è la realtà propriamente "umana", che coincide con lo Spirito, il Geist hegeliano: niente di "spiritualistico", anzi, l'agire collettivo, la prassi umana, "l'io che Noi e il Noi che è io" – il lavoro in quanto collettivo in atto.

E però, aggiunge poi Hegel, questa dimensione collettiva in cui il mio fare si innesta per struttura col fare di tutti gli altri è continuamente interrotta e attraversata da un desiderio diverso, che non è tenuto a freno, ma è piuttosto un desiderio di riconoscimento. Il desiderio di riconoscimento mette i bastoni fra le ruote al funzionamento del desiderio come fondamento del lavoro collettivo. Dato che nel riconoscimento il soggetto desidera essere riconosciuto dall'altro, o io riconosco l'altro o l'altro riconosce me. Ecco che allora la dimensione del lavoro di gruppo come lavoro collettivo, come prassi umana generale, viene inceppata e interrotta.

Ora, queste due dimensioni – il desiderio tenuto a freno come lavoro e il desiderio di riconoscimento come "negazione dell'altro" – le ritroviamo anche nel discorso della psicoanalisi. E la psicoanalisi, a suo modo, dà un nome a entrambe le posizioni: il primo è il discorso del padrone, dove effettiva-

mente c'è una legge che limita il desiderio, che lo frena e così rende possibile in effetti il lavoro di gruppo; l'altro è il discorso dell'isterica, con cui, a ben pensare, è nata la psicoanalisi. Quando Freud ascolta le isteriche si accorge che il desiderio dell'isterica sovravverte il discorso del padrone: la psicoanalisi è una delle prime pratiche che si è messa in ascolto di questo altro modo di far funzionare il desiderio e il discorso – ovvero il legame in cui siamo inseriti – a partire dalla posizione isterica. Che poi, come giustamente commenta Lacan, è la stessa posizione che, filosoficamente, teneva Socrate quando affermava di non sapere, cioè di non credere più al discorso del sapere del padrone e alle sue certezze. Per la psicoanalisi, però, queste due dimensioni le ritroviamo all'interno della nostra stessa vita intrapsichica: ciascuno di noi è attraversato tanto dal discorso del padrone quanto dal discorso dell'isterica. È attraversato, cioè, da una spinta alla dimensione collettiva del lavoro e da un'istanza che invece punta nella direzione contraria, spinge a tagliare i ponti col desiderio dell'altro e si ripiega nel proprio godimento narcisistico, nell'istanza di riconoscimento.

E' qui che arriva la proposta inventata da Jacques Lacan ripetto a questi due modi di stare nel discorso e di abitare la pulsione che segnano la vita di ciascuno di noi. In generale, si pensa che la psicoanalisi sia una pratica esclusivamente individuale, ma in realtà – come sottolineava Lacan – è una forma di legame sociale: è l'offerta, a chi ne fa domanda, di un altro discorso possibile – un discorso che non è né dalla parte del padrone né dalla parte dell'isterica.

Veniamo allora all'invenzione lacaniana del Cartel come dispositivo di lavoro in gruppo orientato, appunto, dal discorso della psicoanalisi. Di che cosa si tratta e fino a che punto è un dispositivo che può essere utilizzato anche in altri ambiti rispetto a quello specifico della formazione analitica? Tra parentesi, può essere interessante sottolineare che oggi in Francia il Cartel è spesso anche utilizzato in ambito universitario. Nell'università dei crediti, degli stage, delle lezioni a distanza,

in un'università in cui l'esperienza del seminario, così come l'abbiamo conosciuta ancora noi o come le descriveva splendidamente Michel De Certeau, è nella maggior parte dei casi sparita, la proposta lacaniana del Cartel diventa d'un tratto particolarmente interessante e utile a favorire un diverso rapporto col sapere e con la sua circolazione. Ma vediamo come funziona il piccolo gruppo del Cartel?

Lacan ci dà un primo punto fermo per caratterizzare questo dispositivo di lavoro collettivo: si tratta di un piccolo gruppo composto da quattro partecipanti più uno. Dunque, poche persone, soltanto quattro... ma che cosa significa "più uno", perché Lacan non dice direttamente cinque partecipanti? Evidentemente uno non è come gli altri, non fa serie, non (si) conta come gli altri. E al contempo, però, Lacan sottolinea che si deve trattare di un piccolo gruppo senza capo.

Dunque, nel Cartel non c'è un leader che conduce il gruppo verso un'ideale, non c'è un progetto definito, una meta prestabilita, eppure, sottolinea ancora Lacan, il gruppo non è senza un orientamento. Come dire, che deve avere una direzione senza essere direttivo, che deve avere un senso, senza avere senso. Questo orientamento non direttivo è garantito proprio dalla posizione che il "più uno" è invitato a tenere.

Da una parte, dal punto di vista del gruppo, si tratta di poche persone che lavorano in maniera tale da garantire, per dirlo con Leibniz, la massima varietà possibile e il maggior ordine possibile. Dunque, qualcosa li lega, un oggetto o un tema comune, ma poi ciascuno è chiamato a innestare la propria questione singolare con il tema comune: c'è una dimensione di unità e poi anche una grossa pluralità.

Dall'altra, è la posizione occupata del "più uno" che rende possibile al gruppo un'unità di funzionamento, pur senza un leader. E questa è la parte che trovo più interessante e insegnante per il discorso che stiamo facendo qui. Perché "più uno" significa che è uno tra gli altri, uno qualunque, ma che, al contempo, è anche qualcuno che non fa serie con gli altri, che è fuori dal gruppo. Sicché, chi conduce il gruppo è den-

tro e fuori rispetto al funzionamento del gruppo. Il termine che Lacan impiega per indicare precisamente questa posizione singolare è *extimité*: qualcosa che è dentro e fuori. Se ci pensate, è propriamente questa la posizione che l'inconscio occupa nella vita intrapsichica: qualcosa che abbiamo dentro di noi e che però, al contempo, è portatore di una forte esteriorità, qualcosa che mi riguarda e che però anche mi disturba. E' questo che Lacan ha in mente quando pensa alla funzione del "più uno": qualcuno che è dentro al gruppo ma è anche portatore di una certa esteriorità, scombrina un po' le carte e soprattutto evita che il gruppo faccia colla, che vada verso una sorta di comunità fusionale. E lì, nel gruppo, per garantire la differenza, l'articolazione, che non tutto torni, che qualcosa produca sempre un inciampo e sia così occasione di rilancio per il lavoro.

Ma come tenere questa posizione? Non è questione di competenze, di chi ne sa di più, di padronanza... è questione di desiderio. Il "più uno" è mosso da un desiderio ben preciso, non è neutrale. Come dirlo? Si tratta di un desiderio che punta a ciò che in ciascun partecipante ancora non si è realizzato. Il desiderio che orienta il "più uno" punta a quella strana dimensione che Lacan ritrova al fondo della vita soggettiva, come una sorta di "mondo di larve" che non si sono ancora dischiuse. E' questo che ha di mira il "più uno", non la competenza di ciascuno, il motivo per cui è stato reclutato, il suo sapere, ma piuttosto, a rovescio, ciò che ancora non sa. Come si tiene questa particolare posizione di desiderio e al contempo di mancanza d'orizzonte, di prefigurazioni, di progetto? Bisogna desiderare decisamente qualcosa da ciascuno senza sapere in anticipo di che cosa si tratta. Giustamente, Lacan associa a tale posizione la famosa "dotta ignoranza" teorizzata da Cusano.

Il "più uno" non deve sapere in anticipo cosa aspettarsi dal gruppo. Attenzione, però, non si tratta di una posizione relativista o debole, tutt'altro. Il "più uno" in fondo sa che laddove riesce a conquistare una posizione di dotta ignoranza, di

non sapere, questa diventa generativa di qualcosa di inedito, di ancora non saputo: si tratta di un non sapere che dischiude un'esperienza di verità. E' proprio perché non sa in anticipo che qualcosa di enigmatico prende corpo all'interno del gruppo e produce una forma di legame fecondo, generativo. Da questo punto di vista, il Cartel più che un progetto di lavoro mantiene la dimensione aperta dell'avventura, non senza un orientamento.

Questa dimensione di avventura orientata e non di progetto è forse il punto più interessante e al contempo inattuale del Cartel lacaniano: il discorso corrente, dominato com'è dal mito, scienziato e non scientifico, del dato, della ricerca evidence-based, dei fatti presi nella loro supposta oggettività, fa fatica a cogliere che, a rovescio, il non sapere ha un potere causativo, generativo. Questa generatività gli resta estranea, come resta preclusa al discorso delle scienze cognitive, proprio perché tendono a ridurre l'intelligenza e il lavoro intellettuale a processi cognitivi, dimenticando che si tratta, piuttosto, di una questione di concetto, di concepire/generare ciò che prima non c'era. Se si riesce a favorire nel gruppo questa sorta di riorientamento del rapporto col sapere, ciascuno può arrivare a sorprendersi di quello che arriva a mettere in gioco, ciascuno può scoprirsi altro rispetto a quello che poteva immaginare, e trovare così, anche, una forma di soddisfazione più intensa rispetto a quanto il padrone, con la sua inibizione, possa offrirgli o l'isterica, con la sua richiesta di riconoscimento, sia in grado di ottenere.



# Dinamiche relazionali all'interno dei laboratori di progettazione

**Antonio Capestro**

Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di Architettura

Questo contributo nasce da una personale esperienza maturata come docente nell'ambito dei laboratori di progettazione architettonica e urbana dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Architettura, Magistrale e Magistrale a ciclo unico del Dipartimento di Architettura di Firenze.

La finalità principale di questi laboratori è stata quella di:

- produrre stimoli per lo studente mirati alla formazione di una propria filosofia della progettazione architettonica e urbana;
- fornire strumenti in grado di leggere ed interpretare la contemporaneità per innescare processi di riqualificazione e reinvenzione del contesto su più scale di relazione, materiale e immateriale;
- maturare metodologie più adeguate alla progettazione che oggi presenta variabili complesse difficilmente risolvibili con visioni univoche.

In generale, gli obiettivi formativi per il giovane architetto messi in campo, sono basati su dinamiche virtuose in grado di declinare, da un lato, conoscenze, abilità e competenze per 'sapere e saper fare per saper essere Architetto' (Capestro 2010, 38-39), dall'altro offrire la possibilità di un confronto con contesti reali che chiedono risposte concrete a bisogni e desiderata posti dalla comunità.

Di conseguenza, l'insegnamento si è indirizzato verso una strategia didattica tale da collegare il Laboratorio (quando si è presentata l'occasione) ad un canale di ricerca ben definito oppure a concorsi di progettazione o ad altre situazioni che offrissero comunque delle opportunità di applicazione del progetto sulla città. In questo modo studenti, tutor e lo stesso docente diventano parte di un processo in cui, con ruoli differenti ma complementari, vengono condivisi obiettivi e finalità.

In quest'ottica gli studenti iscritti al laboratorio si trovano a confrontarsi su un doppio fronte: quello esterno all'ambito universitario e quello interno in cui ogni studente si rapporta singolarmente col proprio gruppo di lavoro, con i gruppi degli altri colleghi, con i tutor e i docenti responsabili attivando

così dinamiche relazionali interne al laboratorio articolate e complesse.

I due momenti di confronto (dentro e fuori), presenti in tutti gli step di lavoro, diventano occasione di verifica tra indirizzi concettuali e ipotesi di progetto che, attraverso simulazioni su più scale di rapporto, sono applicate al contesto in esame. Tale percorso metodologico e progettuale cerca di favorire una crescita personale e consapevole dello studente all'interno di un gruppo di lavoro in maniera da garantire il buon esito del percorso formativo, con delle ricadute importanti sulla qualità del progetto, inteso come processo relazionale e creativo insieme.

In questo senso penso sia auspicabile che i modelli didattici di riferimento per i laboratori debbano essere diversificati a seconda della maturità, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze da acquisire nel percorso formativo.

In particolare, nei primi anni il modello di laboratorio più consono potrebbe essere quello della "bottega" con un rapporto più diretto tra docente e discente. La comprensione dei contenuti, la verifica di questi attraverso esempi rappresentativi da metabolizzare attraverso la reiterazione, potrebbe così indurre la formazione di abilità per la stesura di prime e proprie ipotesi compositive basate sugli elementi fondamentali del linguaggio spaziale.

Negli anni successivi, invece, la gestione del processo progettuale dovrebbe svolgersi su più livelli che riguardano maturazione personale, capacità di lavoro in team ed, eventualmente, anche confronto con partner esterni (Enti, Istituzioni, Associazioni con cui si sono stabiliti dei rapporti di collaborazione). In questo senso potrebbero essere messe in campo sia metodologie diversificate per l'acquisizione di abilità e competenze, come il learning by doing, la formazione peer to peer, il tutoring e l'applicazione della flipped classroom, e sia confronti con portatori d'interesse riferiti a processi parteci-

pativi oppure ad accordi o convenzioni con soggetti pubblici e/o privati.

Per meglio chiarire le riflessioni sopra descritte sviluppatte nell'ambito dei laboratori di progettazione che ho avuto modo di coordinare, riporto alcune dinamiche relazionali dei vari gruppi di lavoro degli studenti.

In particolare i vari step di lavoro si articolano su più livelli e scale di approfondimento e di confronto: partendo da un'esplorazione delle vocazioni, delle opportunità ed anche delle criticità dell'area, si rileggono le strutture relazionali, spaziali e semantiche caratterizzanti il contesto e, attraverso il 'Progetto Urbano' (Paoli et al, 1999, 62-75), si propongono nuove modalità di rapporto tra l'area specifica d'intervento e la città.

#### 1°step\_Learning by doing e cooperative learning

Il portrait - dedicato all'approfondimento del quadro conoscitivo, coinvolge gli studenti del Laboratorio, in un'operazione di esplorazione/osservazione del contesto in esame per concludersi con una lettura critica dello stato di fatto (database comune), da svolgere con tutta la classe e con una interpretazione soggettiva (ritratto dei luoghi), da sviluppare individualmente, del complessivo sistema urbano-architettonico-ambientale indagato.

#### 2° step\_Formazione peer to peer e tutoring

Il concept - è dedicato alla definizione di una filosofia progettuale e di intervento attraverso l'individuazione di tematismi strategici per la rigenerazione del contesto in esame supportato dalla costruzione dello stato dell'arte di tematiche simili. Il lavoro è svolto in gruppo (da due a quattro studenti) con il coordinamento dei tutor e la supervisione del docente responsabile.



In questa fase ogni singolo studente, all'interno del proprio gruppo, dà il suo contributo cercando di motivare le proprie idee supportate da esempi e concetti tratti da uno stato dell'arte elaborato ad hoc e/o da eventuali contributi teorici che gli verranno forniti attraverso la bibliografia consigliata. Il gruppo di lavoro dovrà alla fine sintetizzare tutte le idee, emerse all'interno della discussione, in un unico prodotto da presentare a tutta la classe con una videoproiezione.

### 3°step\_Flipped classroom e role playing formativo

Il masterplan - prevede la messa a punto di un'idea di massima del comparto in esame attraverso l'elaborazione del sistema delle attività dei luoghi indagati, con relative destinazioni d'uso e schemi distributivi su tre livelli di definizione relazionale-spaziale-semantiche. In questa fase l'obiettivo del gruppo di lavoro, già collaudato, è quello di definire le priorità principali tra le varie tematiche proposte da ogni singolo componente del gruppo sia per poter trarre il miglior contributo possibile dalle proposte individuali in un ambito di rielaborazione corale e sia per evitare di bloccare il processo creativo in modelli troppo vincolanti o rigidi per la fase successiva, quando si passa agli approfondimenti in scala architettonica.

### 4°step

Il progetto - consiste in un lavoro, svolto dal singolo studente, di approfondimento architettonico di una porzione significativa del masterplan.

In questa fase lo studente, individuata una parte più contenuta del lavoro sviluppato in gruppo, approfondisce gli aspetti spaziali e semantici del progetto con una logica più personale e soggettiva. Attraverso lo strumento della revisione e con il supporto dei tutor e del docente si conclude l'iter progettuale.

### 5°Step\_Debate

La partecipazione dei risultati - L'intero processo, seguendo una 'modalità circolare e ricorsiva' (Capestro 2001, 53-63), si conclude con la valutazione dei lavori e con la condivisione dei risultati attraverso una mostra/dibattito dedicata ai progetti elaborati a cui partecipano gli studenti, i tutor, i docenti (anche di altri Laboratori) e gli eventuali partner esterni coinvolti.

In questa fase, anche se il progetto alle diverse scale si è già concluso, tutti gli studenti del Laboratorio sono impegnati nell'elaborazione di un lavoro di sintesi per ricostruire le varie fasi del processo progettuale, comprese le dinamiche emerse all'interno dei vari gruppi di lavoro. L'obiettivo è quello di attivare una discussione, un dibattito ed un confronto sui risultati ottenuti come base per il laboratorio successivo.

### Riferimenti bibliografici

Capestro, Antonio. 2012. *Progettando città: Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*. Firenze: FUP Firenze University Press.

Capestro, Antonio. 2010. "Sapere e saper fare per saper essere Architetto". *Firenze Architettura*, vol. 1.2010: 38-39.

Capestro, Antonio. 2001. "Verso una metodologia ricorsiva". in *L'immagine del progetto urbano*, a cura di Antonio Capestro, 53-63. Firenze: Alinea.

Piero Paoli, Cinzia Palumbo, Antonio Capestro. 1999. "La didattica del progetto urbano". *Firenze Architettura*, vol. 2.99: 62-75.

### Immagini

1. Alcuni momenti del Laboratorio: dall'esplorazione al progetto, foto di C. Palumbo e G. Salimbeni, 2017.
2. Fase conclusiva del Laboratorio: mostra, condivisione e di-

# Insegnare “con”

**Paola Veronica Dell’Aira**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Viandante non c’è via  
la via si fa con l’andare  
(Antonio Machado)

Il Paper illustra l’esperienza didattica condotta, dal 2012 al 2018, nel CdL Scienze dell’Architettura di Sapienza, Roma, basata su dinamiche di comunicazione e confronto di tipo “orizzontale”.

L’insegnamento, di cui sono Responsabile, è collocato al 1° anno. Si sviluppa in due semestri, con un “modulo”, Elementi di Lettura del Paesaggio Urbano, e un Laboratorio di Progettazione. Il criterio della “partecipazione” ne costituisce il motivo conduttore.

Nei sei anni indicati, come luogo di esercitazione, si è scelto il Quartiere San Lorenzo di Roma, con l’obiettivo della ricostruzione di tre isolati rimasti diruti dai bombardamenti del 1943.

La tipologia da sperimentare è quella della “casa doppia”, ovvero dell’abitazione “binata”, in ripresa delle sue migliori prove moderne, da Le Corbusier ad Adolf Loos a Josef Frank, e contemporanee da Alvaro Siza a Enric Miralles a MVRDV, sino alle molte sperimentazioni recenti, interpreti di istanze interne alla società contemporanea. L’odierno ritorno d’interesse è motivato, non solo dall’intento di restituire alla tipologia la dignità culturale, andata “dimentica” nel corso della grande espansione edilizia (speculazioni immobiliari di scarso valore architettonico), ma anche, e soprattutto, dall’incontro, che tale dimensione abitativa è capace di produrre, con la domanda espressa dall’attuale “abitante urbano”. Il discente matura così, sin dai primi passi, un’idea di architettura come complemento della realtà, misura delle tendenze in corso, specchio della vita che evolve.

La qualità dell’abitare, segnatamente, deve porre l’esperienza personale al suo centro, nella casa singola come nelle sue varianti aggregative. L’architettura tutta, quella domestica in primis, deve svilupparsi come creazione attenta al fondamen-

to esistenziale di chi "abita", individuare, nel bilanciamento di pesi tra privato e pubblico, il principale campo di riflessione per la cura della morfologia urbana, per il soddisfacimento della richiesta abitativa, per l'accessibilità del bene casa: per la forma urbanis, quindi, per il consenso, per l'economia. In questo passaggio, dall'individuale al collettivo, la tipologia della casa abbinata occupa una posizione di rilievo. Pone infatti il tema delle implicazioni relazionali, in campo abitativo, partendo dal primo stadio aggregativo, quello più semplice, delle due unità accorpate, ponendo il tema alla piccola scala. Tuttavia, a ben guardare, il quadro delle problematiche, connesse con questo primo nodo organizzativo, è ben più ampio e complesso di quanto la sua elementarità faccia pensare. Il tema del "doppio" e, nello specifico, della "coppia di case", è infatti il primo livello del confronto. È l'origine di ogni convivenza. È la base del complesso e delicato argomento dell'"unità nella differenza" che anima da sempre le relazioni umane.

Per promuovere il coinvolgimento e l'intervento attivo di discente, il Laboratorio adotta diverse tecniche di simulazione, strategie comunicative, dibattiti on-line, animazioni e performances.

Tra queste, la "Gaming Simulation" che, ben lungi dall'essere momento di evasione e disimpegno, si rivela come modalità estremamente formativa. Tutt'altro che un gioco, da decenni essa rappresenta un'accreditata metodologia adottata nei diversi campi dell'educazione, del training formativo e della ricerca. Si fonda su un approccio pluridisciplinare che spazia dall'economia al marketing, dalla psicologia alle scienze cognitive, dalla comunicazione al decision making, dall'ingegneria al management, dalle scienze ambientali alla valorizzazione delle risorse umane, dalla sociologia all'antropologia... Per alcuni aspetti, la tecnica è paragonabile al cosiddetto "spostamento" indagato dalla psicologia, da esercitare, però, non individualmente come meccanismo di difesa personale avviato dall'"io" per rimuovere l'impatto ansiogeno di talune situazioni, bensì come finzione indotta, in un quadro situa-

zionale di natura collettiva. Si finge, nel Laboratorio, di non trovarsi in un contesto scolastico, bensì in un grande studio professionale, una società di progettazione, con un Direttore Generale (la professoressa), i Direttori di Progetto (gli assistenti), i Consulenti (gli esperti di altre materie) e gli stagisti, cioè i 50/60 studenti trasformati in "architetti in prova".

L'artificio, che tanta efficacia rivela negli uffici di selezione del personale delle realtà economico-lavorative più avanzate, consente, nella didattica, una migliore comprensione delle diverse nature individuali, costituendo una buona base di indirizzo preparatorio alla professione. Nulla di onirico, nulla di intimo né di segreto. La Gaming Simulation non ha come obiettivo quello di disvelare l'imperscrutabile, bensì di indurre un'operatività singolare e corale insieme, utile a gestire e incoraggiare le dinamiche di gruppo e la socializzazione. La sua applicazione, nella promozione del teamwork, ne fa un'attività seria, impegnativa, profonda. La conoscenza delle capacità di ogni membro di uno staff, oltretutto delle sue attitudini e sensibilità, avviene attraverso una "recita". Lo "spostamento" è quello fittiziamente inventato per liberare le menti dall'obiettivo dominante: l'entrare nei "quadri" di una determinata compagine lavorativa, una preoccupazione che spesso falsa o maschera i "profili".

Sul teatrale scenario, si innescano poi ulteriori strategie. Parallelamente alle attività "di scuola", l'obiettivo "professionalizzazione" si esplicita in diverse iniziative: dall'invito a presentazioni, conferenze, convegni, mostre, alle visite architettoniche, ai dibattiti on-line.

Le "call for", sono sollecitazioni a voler "vivere l'architettura" a tutto campo, senza soluzione di continuità rispetto alla scuola, passando dal percorso didattico alla "presa diretta".

I "Fuori Orario" propongono eventi, mostre ed episodi costruiti, di cui, Roma è un vero museo cielo aperto.

Le "Pagine Scelte" invitano a leggere: un'attività oggi troppo trascurata.

Ci sono poi le iniziative on-line, i "Buon Weekend", i "Petites Propos", gli "Indovinelli Architettonici", la Rubrica "Aporie e Dilemmi", tutte "piattaforme" per il dibattito interpersonale tra compagni-colleghi, sfide e provocazioni per riflettere, momenti di confronto col docente attraverso i "media".

Ogni iniziativa richiede una replica: una relazione, un resoconto, oppure una recensione più soggettiva, fatta di proprie considerazioni relative all'evento, mostra o altro, cui si è preso parte. È questo un fatto sostanziale del processo, una fonte preziosa di maturazione personale. Il feedback richiesto, infatti, non è un generico riscontro, indefinito e libero nella sua redazione. Deve attenersi a "norme di consegna" proprio come prescritto nei reali "format" di pubblicazione, nelle applicazioni a corsi e convegni, o nelle relazioni di reali gare di progettazione, incarichi, concorsi.

È una ginnastica proba. Nulla è lasciato al caso. I "paletti" fissati emulano situazioni potenzialmente vere. Nella realtà del lavoro, occorre abbracciarne al massimo il rispetto. Pena ne è, solitamente, l'esclusione dalla gara, dai suoi risultati. Di qui l'importanza dell'imparare, da subito, a conoscerne la propeudeicità: sono clausole ineludibili.

Tra le diverse forme di partecipazione, le "Spot Lessons" sono il momento chiave. Chiamano i discenti in cattedra, sebbene per brevissime illustrazioni di casi studio, sul modello del PechaKucha giapponese.

Per "chiamar dentro" ai processi, non c'è poi artificio migliore di quello a suo tempo teorizzato da Umberto Eco, relativamente all'opera letteraria. In Lector in fabula, egli descrive una delle tecniche più usate in narrativa per trasportare il lettore all'interno del racconto: il rallentare strategicamente il ritmo del testo, rendendolo lacunoso attraverso descrizioni di dettagli e di sfumature psicologiche. Questa concessione dell'autore è un aspetto prezioso del racconto poiché, mentre ci lascia sbandare nell'insicurezza del seguito della storia, ci trascina passionalmente, «mettendo in gioco speranze e timori», incoraggiando il nostro intervento attraverso l'iden-

tificazione con la sorte dei personaggi. Lo stesso si compie in aula. Il Docente confessa di non ricordare un nome o una data, sospende il giudizio su di un'immagine proiettata, esprime dubbiosità sull'interesse di un'architettura o di una teoria o, furbescamente, finge di aver "perso il filo" del discorso. Subitamente, qualcuno interviene, corre in soccorso, dice la sua; magari sbaglia ma, proficuamente, la curva dell'attenzione sale, la palla passa di mano in mano, c'è chi si collega alla "rete" per controllare, mentre, tra i banchi si sprigiona un gran vociare. Effetto "coro".

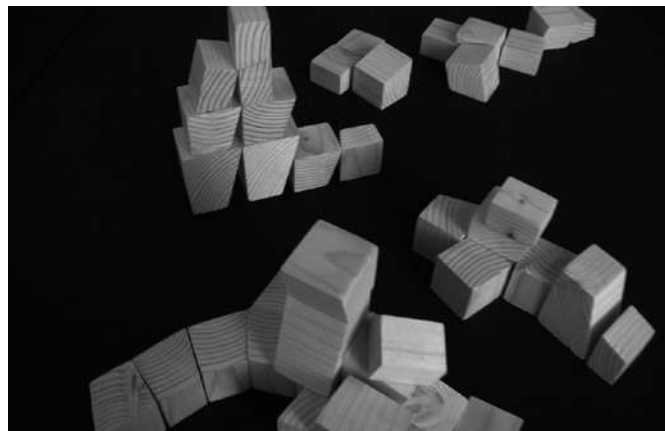
Ho reso testimonianza, dell'esperienza e dei riscontri ottenuti, nel libro *Il "banco di prova". Esperienze di didattica partecipata*, 2018. Esso inaugura una "Collana", da me diretta, c/o l'Editrice Aracne, dal titolo "Passo per passo. Percorsi di apprendimento in architettura", che intende innescare un confronto tra filosofie e pratiche diverse, riflettendo sull'importanza del "fare" come via elettiva dell'"imparare". Ciò vale soprattutto per le materie progettuali, ove il contesto operativo, le condizioni e il destinatario dell'azione costituiscono il crogiuolo dell'invenzione e dell'avanzamento. Non c'è strumentario sufficiente. Non c'è regola o istruzione che basti. Il metodo non può solo fondarsi sul trasferimento delle nozioni e la verifica delle conoscenze. Il discente ha bisogno di entrare nel processo, di condurlo in prima persona, di costruire un proprio pensiero. Di qui l'accento posto, nel Titolo di Collana, sul termine "apprendimento", oltre che sull'idea plurale dei "percorsi". È l'auspicio di una didattica fatta di itinerari dedicati, di sentieri che si aprano, per ognuno, camminando. La maggior lezione da impartire è, infatti, il terreno di lavoro lasciato "in attesa".

Come sosteneva il grande maestro che fu Giovanni Michelucci "l'architettura non si insegna".

## Immagini

01. Matera, I Sassi. Foto Paola V. Dell'Aira.

02. Jørn Utzon, Additive Architecture, 1965. Plastico concettuale esposto alla Biennale di Venezia del 2008. Foto Paola V. Dell'Aira.





## Le geometrie variabili: Vaso di Pandora o opportunità della didattica contemporanea

**Adriano Dessì**

Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

Il quarto tema attraverso cui il coordinamento del tavolo 2 del Forum “lavoro individuale, lavoro di gruppo” ha istruito la discussione, è stato individuato nella cosiddetta “geometria variabile” del laboratorio di Progetto, descritta come “La variabilità verticale e orizzontale che prevede il coinvolgimento di altri studenti, anche più anziani e di altre discipline, e/o di interlocutori esterni, viene spesso assunta come una delle caratteristiche del lavoro di gruppo; ciò determina complesse dinamiche nella formazione e nella crescita dei soggetti coinvolti”.

### Continuità e “Scuole”

Il termine “geometria variabile” ed i modelli da questo derivanti, soprattutto nel campo delle scienze sociali e pedagogiche, non sempre è stato associato a fenomeni positivi; c’è sempre stato il sospetto che per coprire deficit strutturali, che non consentissero, al contrario, una certa continuità nel modo di affrontare e vedere le cose, fosse necessario un atteggiamento plastico e duttile, che poco si accordava con i metodi lineari stabili dell’insegnamento nell’accademia. Non aiuta una delle associazioni più ricorrenti di “geometria variabile” che è quella al sistema Europeo: si è avuta per molto tempo la sensazione che la “geometria variabile” delle differenti componenti continentali – e della stessa accessibilità europea – non fosse altro che un modo per giustificare profonde differenze interne all’Europa, dagli istituti dell’educazione ai modelli del welfare sino ai più intricati recepimenti normativi e allineamenti economici.

Si è parlato di questo, come del resto ha richiamato la stessa relazione di Johan De Walsche all’apertura del Forum, anche al recente EAAE Geral Assembly tenutosi a Porto tra Agosto e Settembre dello scorso anno, naturalmente nel campo dell’educazione in architettura. Di quanto cioè, ancora, ci si possa barricare dietro l’idea di “Scuola”, in architettura, appunto nei termini di una certa continuità col passato, continuità di metodo e, perché no, continuità di maestri. È abbastanza signi-

ficativo che se ne sia parlato a Porto, e soprattutto dopo che Álvaro Siza aveva aperto i lavori affermando: “non saprei cosa insegnare agli studenti in quanto lo sono ancora anch’io; tutti siamo studenti”.

Emerse da quel dibattito che la sempre crescente domanda didattica a fronte della pluralità di figure e ruoli all’interno dell’educazione in Architettura da un lato costituisce una ricchezza e una individualità alla quale non vogliamo rinunciare, dall’altro ci induce a riscrivere, riorganizzare, rinegoziare, almeno annualmente, le nostre forme consolidate di interpretare la didattica del progetto – “quale architetto vogliamo formare oggi?”, per citare un’interrogazione tanto semplice di Ilaria Valente quanto molto efficace per istruire una delle discussioni al meeting di Porto. Emerse quindi che la “geometria variabile” – anche se non era chiamata così – che il Laboratorio di Progetto ha sempre di più assunto nel tempo, fosse ormai una condizione naturale che scaturisce da questa riscrittura, un adattamento ineludibile sia alla società che cambia, dalla quale provengono studenti sempre più “conoscitori del mondo”, ma anche a metodi didattici in evoluzione, non solo multidisciplinari, ma anche multi mediatici, internazionali, digitali. E tuttavia, tali geometrie variabili dipendono ancora di più, nel laboratorio di progettazione architettonica, dalle persone e dalle esperienze didattiche che afferiscono al laboratorio stesso, non solo docenti, ma gli assistenti e le loro ricerche, le associazioni studentesche, le partnership con altre scuole e istituzioni, i laboratori opzionali o quelli intensivi paralleli e connessi. Una delle prime “geometrie” che si registrano dentro il laboratorio è proprio quella ideale rete di relazioni tra le persone dentro e fuori l’aula, tra i differenti livelli di docenza e di apprendimento. C’è insomma un elemento, scardinato da tempo, ma che oggi è quasi del tutto sostituito da nuove forme di articolazione della didattica del progetto, che è quel rapporto diretto e non filtrato tra docente e studente che non è solo obsoleto per i rapporti numerici – soprattutto nell’università pubblica – ma lo è molto più strutturalmente, per la necessità vera e sensibile di “aprir-

si” alla società, alle altre forme di insegnamento, agli altri linguaggi, collegati direttamente o meno alla nostra disciplina. Ecco quindi che per il Laboratorio di Progetto le “geometrie variabili” sono congenite alla contemporaneità, rispondono proprio alla necessità di adeguarsi alla società che cambia, o forse, di far entrare la società all’interno dell’educazione al progetto, in tempi e modi che non si esauriscono più in un seppur qualificante rapporto biunivoco, ma dentro un sistema relazionale necessariamente aperto.

Non è escluso che questo possa essere uno degli esiti, non da tutti condiviso e favorito, di quell’ispirazione sociale della pratica del progetto e d’altro verso, di un progressivo allontanamento da quella programmata e giustificata “astrazione” che sempre ha contraddistinto l’esercizio progettuale. Ovvero che, sempre di più, l’architetto abbia necessità proprio di allontanarsi dall’idea di esercizio e calarsi in quella di pratica. Un valido esempio è certamente costituito dalla sempre crescente interazione tra i laboratori e gli enti locali, le amministrazioni pubbliche ma anche alcune importanti esperienze private. L’idea di avere un interlocutore che conosce i luoghi e i problemi e che costruisce una domanda precisa, ma che ha i suoi tempi e appartiene ad una sua struttura funzionale, avvicina molto lo studente al laboratorio.

Ma anche l’idea di avere a disposizione un contraddittorio che stia fuori dalla disciplina che consente di interpretare i problemi, oltre che di analizzarli e risolverli attraverso una “forma”.

### **Geometria variabile nel lavoro di gruppo**

Se torniamo per un attimo sulla questione del funzionamento del Laboratorio nella scuola contemporanea di Architettura, pur con molte varianti e declinazioni, ancora molto discriminanti tra le sedi, questa “variabilità” delle relazioni è, più o meno omogeneamente invece, strettamente connessa al lavoro di gruppo, non da intendersi soltanto come raggruppamento di studenti, ma molto di più come “gruppo-classe”,

anche laddove il lavoro si dovesse svolgere individualmente. Prendo a piene mani questa definizione, forse un po' desueta, dall'istruzione superiore secondaria, piuttosto che da quella accademica, in quanto nell'unitarietà, effettuale e presunta, della classe, l'interazione con il mondo esterno, in tutte le fattispecie descritte prima, determina le trasformazioni più sensibili, degli assetti, delle dinamiche, delle ripartizioni dei ruoli, delle stesse relazioni nella didattica del progetto.

Abbiamo registrato quanto, nell'attuale impostazione del laboratorio di Progetto, la "geometria variabile" che potrebbe di base determinare una maggiore volatilità delle relazioni tra i diversi "protagonisti" del laboratorio stesso, una certa perdita di "certezze", persino l'accentuazione di quell'atteggiamento individualista dello studente architetto dentro la scuola, favorisce al contrario proprio la diversificazione e complementarietà dei ruoli, l'apertura ai soggetti esterni, la condivisione di un problema non a tutti completamente noto – neppure ai docenti che lo hanno istruito, l'apprendimento comune. Costituisce insomma la malta di un progetto comune più ampio, che va al di là dei singoli progetti che alla fine rappresenteranno ogni singolo studente, che può essere definito, a mio modo di vedere, proprio il progetto del "gruppo-classe".

Avevamo pensato, all'inizio del forum, per istituire la discussione al tavolo, che le due interazioni che rendessero "variabile" la geometria del Laboratorio, fossero principalmente quelle "verticali" e "orizzontali"; uno degli esiti della bella discussione che si è sviluppata è stato che forse anche questa visione, pur esistente, non appare esaustiva rispetto alla complessità reale del laboratorio contemporaneo. Oltre all'organizzazione "interna" alla scuola, abbiamo sentito di esperienze personali dei docenti che incidono sui metodi didattici, gli accorgimenti dovuti alla cosiddetta "terza missione" (molto forte e determinante in alcune sedi), le relazioni tra scuole e i sempre crescenti coordinamenti "multi-sede" dei laboratori, compresa la partecipazione a laboratori internazionali che si sviluppano in tempi medio-lunghi. Ancora una volta, da architetti, l'ideale

semplificazione cartesiana delle questioni è sconvolta dalla variabile tempo: il lavoro del progetto, anche dentro la scuola, non si esaurisce mai. Lascia tracce e crea ponti col futuro anche quando sembra concludersi.

È poco rassicurante, ma è la sfida peculiare delle scuole di Architettura.

### **Immagini**

1. 29 Agosto 2018, Álvaro Siza alla EAAE Geral Assembly, Facoltà di Architettura di Porto.



## **Metodi combinati per insegnare l'architettura: L'esperienza concreta del laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1c – A.A. 2017/18 – DiARC, Università degli Studi di Napoli Federico II**

**Roberta Esposito**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

L'utilizzo combinato del lavoro di gruppo e del lavoro individuale in un laboratorio di composizione architettonica, soprattutto del primo anno accademico, è il metodo sostenuto dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Architettura della Università degli Studi di Napoli Federico II che fa riferimento alla prof.ssa Federica Visconti e al prof. Renato Capozzi. Si ritiene che l'utilizzo alternato di entrambi i metodi consenta l'accrescimento delle competenze e delle capacità individuali, oltre che dell'integrazione e della collaborazione tra i componenti di un gruppo. Pertanto, si intende esporre, in maniera esemplificativa, il metodo utilizzato per il Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1C, preceduto e integrato dal modulo di Teoria della Progettazione Architettonica, del Corso di Laurea in Architettura\_Arc5UE dell'anno accademico 2017/18.

Il corso, che ha indagato come tema d'anno – in accordo con quanto proposto dal Coordinamento Nazionale dei Laboratori di Progettazione Architettonica Incipit Lab promosso dalla Università degli Studi di Palermo – la progettazione di dépendance da anettere ad alcune case significative e paradigmatiche, ha previsto la successione di quattro fasi scandite da una differente organizzazione del lavoro.

Le case d'autore selezionate sono state Villa a Positano di Luigi Cosenza e Bernard Rudofsky (1937), Villa von Saurma a Termini di Sorrento di Bruno Morassutti (1962-64) e Villa Cernia ad Anacapri di nuovo di Luigi Cosenza (1966-67): tre ville che, non a caso, hanno una stretta connessione con il paesaggio circostante e con la geografia fisica del luogo.

Nello specifico, la Villa a Positano, in rapporto diretto con la struttura naturale del terreno, è poggiata su uno dei terrazzi con cui è modellata la costiera amalfitana, incastrandosi in uno dei suoi fiordi, e si apre sul mare grazie ad un grande soggiorno attraversato da due alberi che perforano il tetto verso il cielo; allo stesso modo, Villa von Saurma, costituita da due corpi di diversa dimensione e altezza – uno per i proprietari e l'altro per gli ospiti –, le cui coperture sono sfalsate tra loro

è sostenute ciascuna da quattro colonne di cemento armato, è situata su un terreno a terrazzamenti e si affaccia sul mare tramite la grande vetrata del prospetto principale; Villa Cernia, infine, come le altre, stabilisce un particolare rapporto con la forma del suolo — posizionata sulla costa ponente in leggero declivio dell'isola di Capri e protetta dalla montagna — e si raccoglie intorno ad un patio che, per contrappunto, si distingue dall'esterno illimitato che spazia dal golfo di Salerno alle altre due isole vicine di Ischia e Procida.

Tre case che chiaramente stabiliscono una continuità spaziale tra esterno e interno, osservata, indagata e acquisita nella prima fase del corso. La classe di circa sessanta studenti è stata divisa in tre gruppi composti ciascuno da circa 20 persone<sup>1</sup>, ognuno dei quali, attraverso il ridisegno delle Ville e la realizzazione di modelli di studio in scala 1:100 e 1:50, è stato chiamato a riflettere sulle regole compositive alla base delle tre architetture d'autore e sul rapporto che queste hanno con il contesto in cui sono inserite.

Se, dunque, l'elemento chiave che tiene insieme un gruppo e ne caratterizza l'identità è l'interdipendenza — «rapporto di reciproca dipendenza tra più cose, fatti, fenomeni, ecc.» (*Treccani Dizionario della Lingua Italiana* 2017) —, che dà luogo all'instaurarsi di sentimenti di cooperazione e coesione tra i membri favorendo una migliore prestazione dell'insieme, allora l'adozione, nella fase preliminare, di questa metodologia di lavoro permette una migliore e adeguata gestione della classe di giovani allievi alle prime armi. Nello specifico, l'interazione, che si sviluppa intorno a due concetti essenziali — per operare la distinzione elaborata dallo psicologo tedesco, pioniere della psicologia sociale, Kurt Lewin<sup>2</sup> — costituiti dalla

1. Il numero dei partecipanti di un gruppo è un aspetto rilevante ai fini del suo funzionamento: la dimensione che può essere ritenuta ottimale oscilla tra un minimo di tre e un massimo di venti individui per gruppo.

2. L'interdipendenza, secondo Kurt Lewis, si distingue in interdipendenza del destino e interdipendenza del compito: ci sono situazioni

percezione di uno scopo comune e dalla formazione di relazioni tra le persone, ha bisogno di entrambe delle componenti appena citate per poter correttamente e ragionevolmente stare alla base di un team<sup>3</sup>. In sintesi, si è inteso, in questa fase e con questo metodo, velocizzare il lavoro sui modelli di studio, aumentare le responsabilità degli studenti per ricevere da parte loro delle elaborazioni più ricche, consentire la condivisione delle decisioni con un conseguente aumento della motivazione, favorire l'aumento dell'affettività, del riconoscimento e del senso di appartenenza e, infine, promuovere la condivisione delle conoscenze, dei linguaggi, dei metodi e, finalmente, degli obiettivi.

Nella seconda fase del corso si è scelto invece di favorire il lavoro individuale, per cui, in termini metodologici, ogni allievo, dopo esser stato indotto nella prima fase a confrontarsi insieme con il gruppo di riferimento "in praesentia" con la casa d'autore assegnata, ha dovuto poi farlo "in absentia" con una opera paradigmatica che ha scelto all'interno di un repertorio proposto dalla docenza e ha assunto come riferimento/referente dell'esercizio progettuale. Ogni studente ha dovuto, pertanto, per affrontare il progetto del riparo/padiglione richiesto, ridisegnare l'opera e comprenderne le regole compositive facendo riferimento ai principi costitutivi interni all'architettura che ne permettono «una trattazione logica, una trasmissione e uno sviluppo» (Rossi 1967). Nella pratica è stata assegnata a ciascuno di loro una delle quattro forme elementari costituite dal quadrato, dal cerchio, dalla linea e

---

in cui ciò che mette insieme gli individui è la consapevolezza di un destino comune e ce ne sono altre in cui ciò che li lega è la necessità di fare, costruire o realizzare qualcosa insieme per portare a termine un obiettivo.

3. A tal proposito, uno dei primi esperimenti su gruppi di persone fu condotto nel 1949 da Morton Deutsch e portò alla consapevolezza che l'interdipendenza del compito da sola non è sufficiente a determinare la nascita di un team ma è necessaria l'interdipendenza del destino, ossia la percezione, da parte dell'individuo, di una "comunità degli scopi".

dal rettangolo — unità dalle dimensioni planimetriche prestabilite e contenute — e la condizione spaziale con le possibili combinazioni che ciascun riparo avrebbe dovuto rispettare: aperto, semi-aperto, chiuso/coperto, semi-coperto, scoperto.

Gli studenti, dunque, sono stati indotti a concentrarsi sul lavoro individuale, abbandonando momentaneamente il gruppo di appartenenza, per far fronte alle criticità che sarebbero potute nascere se si fosse continuato ad utilizzare lo stesso metodo per il resto del corso: fenomeni come la conflittualità, la deresponsabilizzazione parassitaria — per la quale alcuni membri avrebbero potuto assumere atteggiamenti di non coinvolgimento diretto e partecipe, utilizzando il gruppo in maniera strumentale e “parassitaria” senza dare nessun contributo — e la polarizzazione — che, al contrario, avrebbe potuto favorire posizioni di maggioranza inibendo la minoranza e perdendo le posizioni dei punti di vista di alcuni partecipanti — avrebbero potuto minare la formazione degli allievi<sup>4</sup>.

Superate le prime due fasi del corso, gli studenti sono stati messi al corrente del vero obiettivo da raggiungere; si è detto loro che le nuove architetture che avevano pensato, immaginato, sarebbero dovute diventare le *dépendance* delle tre ville d'autore indagate nella prima fase del laboratorio.

In questa terza fase gli allievi hanno dovuto, dunque, ri-orientare l'obiettivo finale e stabilire una connessione tra la prima fase di lavoro in gruppo sulle tre ville d'autore con la seconda fase di lavoro individuale su una architettura che presa a rife-

---

4. Le criticità relative al rapporto tra gruppi sono state esemplificate da Jacob M. Rabbie e Murray Horowitz (1969). Secondo questi autori i fenomeni discriminatori deriverebbero dalla sola percezione di una interdipendenza nel destino dei membri del gruppo, per cui la condivisione di un destino comune renderebbe forte il legame di appartenenza ai rispettivi gruppi e promuoverebbe il conflitto con altri. L'esperimento da loro condotto su gruppi di persone formati da alunni di scuola elementare dimostra come la condivisione di un destino comune, da sola, potrebbe favorire l'ingroup.

ramento è diventata la base del personale progetto di riparo. Nella pratica, il nuovo progetto — assunto non tanto come un'appendice abitativa ma, poi vedremo, come un riparo autonomo composto con altri a formare un sistema di padiglioni a servizio di ciascuna delle tre case — avrebbe dovuto rapportarsi con l'esistente andandosi a modificare necessariamente: il progetto immaginato in assoluto, su uno sfondo generico, avrebbe dovuto modellarsi per dialogare con la Villa e per inserirsi nel rispettivo contesto.

Il motivo dell'adozione di questo procedimento risiede nella teoria del “lavoro per obiettivi” — sostenuta da alcuni autori come Gian Piero Quaglino — che pare influenzi positivamente la motivazione e il comportamento professionale di individui che, in tal modo, sono in grado di dirigere l'attenzione e l'azione, e di mobilitare la concentrazione e lo sforzo sul compito. Per non ridurre la motivazione, per evitare che gli studenti potessero avere l'idea di un obiettivo troppo difficile da raggiungere e non verificabile nei risultati, è stato necessario fargli prendere consapevolezza, a poco a poco, del traguardo da raggiungere, mostrandogli di possedere le competenze adatte e trovarsi nelle condizioni necessarie per poter raggiungere il risultato finale. Vale la pena di ricordare che un fattore particolarmente motivante consiste nel grado di riconoscimento che viene dato ai ragazzi, non solo come persone ma anche come professionisti, del loro livello di responsabilità, di potere organizzativo e, in sintesi, delle loro competenze<sup>5</sup>.

Nella fase finale, definibile come quarta, si è proceduto combinando le unità progettate da ogni studente in un sistema di corpi distinti attorno alle tre case. L'operazione, che ha generato quattro planivolumetrici differenti — predisposti dalla docenza — per ogni casa d'autore, si è riferita, come anticipato, non all'aggiunta o all'appendice di un elemento alla

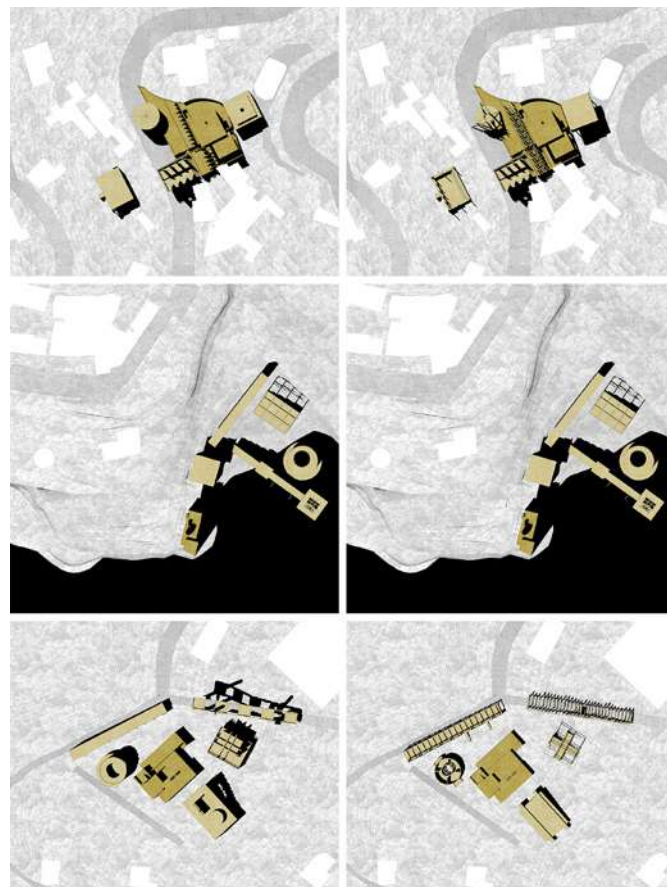
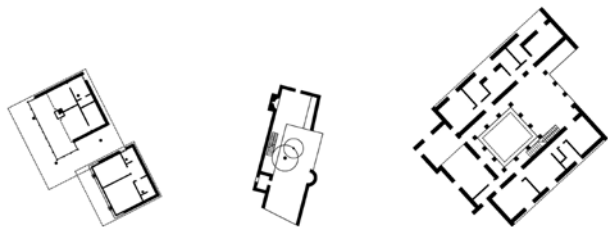
---

5. Cfr. B.M. Bass, J.B. Avolio, *La leadership trasformazionale. Come migliorare l'efficacia organizzativa*, Guerini e associati, Milano 1996, p.20.

opera esistente, ma piuttosto a una più complessa spazialità topologica, sul modello dell'Acropoli o del Group Design così come intesa da Sigfried Giedion, determinata dalla tensione tra i corpi distinti dei nuovi ripari/padiglioni e le ville d'autore in stretto rapporto alla forma della terra su cui insistono. In definitiva, combinare i due metodi e comporre, cioè, in prima battuta, dei gruppi di lavoro per velocizzare il lavoro sui modelli e per permettere agli studenti di comprendere l'area d'intervento attraverso il confronto, lo scambio di competenze e il dialogo, per poi focalizzarsi sul lavoro individuale — non riducendo il numero di progetti da seguire da parte della docenza a vantaggio dello sviluppo individuale di competenze e abilità degli allievi —, senza però perdere di vista l'importanza del gruppo, andando a montare nella fase finale degli insiemi composti dai singoli progetti, potrebbe essere la pratica più efficace da applicare nei laboratori di composizione architettonica per insegnare la materia a studenti che si avvicinano per la prima volta alla disciplina della Architettura.

### Immagini

1. Piante della Villa von Saurma (1962-64), Villa a Positano (1937) e Villa Cernia (1966-67).
2. Planovolumetrici elaborati dagli studenti per ogni casa d'autore.



## Costruire il sapere progettuale: Insegnante versus maestro

**Martina Landsberger**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

L'impalcato su cui si costruisce l'insegnamento dell'architettura vede il Laboratorio di progettazione quale "attore" principale. Intorno ad esso si costruisce il palinsesto di tutti gli altri insegnamenti.

Il Laboratorio, che inteso secondo la sua definizione etimologica è un luogo in cui più persone operano insieme attendendo a un'arte o svolgendo un medesimo mestiere, sottintende dunque l'idea di un lavoro comune che, nel caso di una scuola, prende la forma dello studio e della ricerca intorno a un oggetto identificato. Il lavorare insieme ha in sé però, sempre, anche l'accettazione del fatto che esista qualcuno in grado di svolgere il ruolo di guida e che quindi, come accadeva nelle botteghe<sup>1</sup> classiche, ci sia una figura che indirizzi il gruppo, qualcuno che costruisca, scriva una sceneggiatura e, successivamente, faccia la regia di quanto si intende mettere in scena. Il docente è, dunque, la figura deputata a coordinare il lavoro dell'intero gruppo.

Si tratta, allora, di comprenderne il ruolo e i compiti, cercando anche di mettere a fuoco le modalità attraverso cui la sua funzione di regista possa essere realizzata.

Un saggio di Massimo Recalcati di qualche anno fa<sup>2</sup> si occupa di indagare la figura dell'insegnante a partire dalla considerazione – derivata dalla sua propria esperienza autobiografica – che un maestro, grazie alla propria passione, alla propria capacità di "stare e comprendere", al proprio sapere, è in grado di determinare il cambiamento del destino di una vita.

---

1. Secondo il dizionario on line Treccani la bottega era: «In passato, fino al Rinascimento, anche lo studio di artisti affermati, che lavoravano assistiti da aiuti e discepoli, cui era lasciata l'esecuzione delle parti meno impegnative di un'opera».

2. Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014: «La tesi principale di questo libro è che quel che resta della Scuola è la funzione insostituibile dell'insegnante».



Scrive Recalcati che: «Il maestro non è colui che possiede il sapere, ma colui che sa entrare in rapporto singolare con l'impossibilità che attraversa il sapere, che è l'impossibilità di sapere tutto il sapere». Questa affermazione ben si adatta a rappresentare le figure dei docenti che, nel caso dei corsi di studi in architettura, hanno il compito di condurre il lavoro del laboratorio la cui specificità si manifesta nella esperienza progettuale.

La parola progettare che, dal punto di vista della sua definizione semantica significa «gettare in avanti, proiettare», introduce una dimensione per così dire di tipo prefigurativo evidenziando come la sua qualità precipua stia proprio nella capacità di immaginare e dare forma a qualcosa che ancora non è ben determinato, qualcosa che ancora non si conosce con precisione perché non ancora "formato". Il progetto, infatti, si attua nel momento in cui, riconosciuto il tema, attraverso un procedimento razionale si arriva a definirne la forma. Si tratta di un processo lungo, fatto di passi avanti e passi indietro, in cui il confronto collettivo col docente, ma anche con il gruppo di lavoro (perché nella maggior parte dei casi i progetti sono svolti in gruppi), diventa determinante.

Le Corbusier, interrogato a proposito di un suo possibile coinvolgimento nel campo dell'insegnamento, affermava: «[Se dovessi insegnarvi architettura] Mi sforzerei di inculcare nei miei allievi un acuto bisogno di controllo, di imparzialità nel giudicare, di sapere "come" e "perché" ... e li incoraggerei a coltivare questi atteggiamenti sino al loro ultimo giorno. Vorrei però che così facendo si basassero su una serie di fatti oggettivi. Ma i fatti sono fluidi e mutevoli, specialmente ai nostri giorni; pertanto insegnerei loro a diffidare delle formule e vorrei convincerli che tutto è relativo. Chiedo a un giovane studente: come fai la porta? Quanto grande? Dove la metti? Come fai una finestra? Ma, tra l'altro, a cosa serve una finestra? Sai davvero perché si fanno le finestre? Se lo sai allora sarai capace di spiegarli perché una finestra è ad arco, un'altra quadrata e un'altra ancora rettangolare. Vorrei delle spiegazioni e poi aggiungerei: pensaci bene: abbia-

mo ancora bisogno di finestre ai nostri giorni? In una stanza dove fai una porta? (...)»<sup>3</sup>.

Progettare a partire dalla necessità di trovare delle risposte a continue domande era anche il metodo di Louis I. Kahn il cui insegnamento insisteva sulla necessità di chiedersi quale fosse la natura dell'oggetto del progetto (il tema) e non tanto come si pensasse di poterlo realizzare. In questo senso, ricordano i suoi studenti di allora, le prime settimane di corso erano dedicate alla conoscenza del tema di progetto a partire da un confronto comune utile alla messa a fuoco del problema. Era questo il momento che Kahn prediligeva. Senza che mai venisse usata la matita, durante lunghe giornate seminariali e, a volte, estenuanti dibattiti di gruppo, si veniva sollecitati a cercare, nel grande deposito della storia, quegli esempi capaci di corroborare l'idea del progetto.

Le Corbusier e Kahn in qualche modo identificavano nel docente la figura per così dire socratica, quella di chi, a partire dalla propria esperienza e attraverso la ricerca di risposte a continue domande, prova a condurre la ricerca senza dare mai per definitivo e completato il processo conoscitivo.

«L'apprendimento non avviene per travaso passivo da un bicchiere più pieno a uno più vuoto, perché il modello su cui si fonda non è mai quello di un vuoto da riempire quanto di un vuoto da aprire. Rifiutandosi di incarnare il sapere, Socrate rinvia all'allievo il sapere che l'allievo ricerca in lui, mantenendo aperto il luogo del sapere come luogo di una mancanza strutturale. Chiediamoci: non è questo il movimento essenziale che caratterizza il lavoro di ogni insegnante degno di questo nome?»<sup>4</sup>, scrive ancora Massimo Recalcati.

L'impostare la dinamica di un laboratorio di progettazione a partire da questo punto di vista sicuramente non rende più

3. Le Corbusier, *Se dovessi insegnarvi architettura? davvero una domanda difficile...*, in: «Casabella», n. 766, maggio 2008

4. Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, op. cit., pp. 42-43

agile il lavoro del docente: il sollecitare domande e il costruire palinsesti di riferimento cui il gruppo di progetto possa guardare per riconoscere una soluzione ai propri problemi, implica certamente un impegno non indifferente, un rallentamento nel lavoro, ma contribuisce sicuramente ad accrescere la consapevolezza delle scelte operate dagli studenti. In una scuola di questo tipo in cui, per tornare a Recalcati: «(...) il vero cuore della Scuola è fatto di ore di lezione che possono essere avventure, incontri, esperienze intellettuali ed emotive profonde»,<sup>5</sup> il docente cambia di ruolo assumendo quello del Maestro.

Docente (o insegnante) è colui che insegna appunto, Maestro invece è qualcosa di più "elevato", è colui che anima «il rapporto del soggetto con il sapere» attivando un processo di ricerca e avendo ben presente che la conoscenza è comunque frutto di un percorso che ognuno deve svolgere in proprio, secondo un iter non definito a priori.

È questa la ragione che, credo, determini la differenza fra insegnante e Maestro: un Maestro inizialmente lo si sceglie per interesse, affinità e anche un po' per curiosità, ma in un secondo momento interviene una sorta di desiderio di emulazione ad essere come lui a determinarne la preferenza.

In questo senso l'attività che si svolge all'interno di un Laboratorio di Progettazione potrebbe trovare una sorta di analogia con quella che, ad esempio, conducevano i pittori rinascimentali quando sceglievano una specifica "bottega", e quindi un Maestro, presso cui andare a fare pratica e attraverso il cui nome poter vedere riconosciuta la propria opera. Il condizionale è d'obbligo, in questo caso, perché non sempre, oggi, gli studenti delle scuole di architettura sono messi nella condizione di poter scegliere presso quale bottega/laboratorio andare a lavorare. Eppure questo dovrebbe essere il pre-requisito di una buona scuola che incentra la

---

5. Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, op. cit., p. 7

propria attività didattica sul lavoro di un gruppo composto di docenti e studenti che, insieme, devono collaborare per arrivare a definire la soluzione di uno specifico problema e che, proprio in virtù di queste considerazioni, dovrebbero potersi scegliere.

Una scuola questa che, nella propria accezione di comunità dedita all'insegnamento, a sua volta possa riconoscersi nel valore dei propri Maestri come accadeva, per esempio, nella seconda metà del secolo scorso presso la Penn University dove Louis Kahn insegnava e a proposito della quale scriveva: «La Penn University era una buona scuola. Era una scuola altamente religiosa, non perché vi fosse professata una particolare religione, ma nel senso che le qualità trascendentali erano considerate di grande valore. Qui si apprendeva il rispetto per il lavoro dei Maestri, non tanto per quanto essi avevano fatto per loro stessi, ma per quanto hanno fatto per gli altri grazie alle loro opere (...)»<sup>6</sup>.

---

6. James F. Williamson, *Kahn at Penn. Transformative teacher of architecture*, Routledge, New York, 2015, p. 7 (traduzione dell'autore).

## La didattica del progetto tra autorialità e condivisione

**Angelo Lorenzi**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

Il Tavolo 2 del VII Forum Proarch ha affrontato il tema del rapporto tra lavoro individuale e di gruppo nella didattica dei Laboratori di progettazione. Si tratta di una questione apparentemente secondaria rispetto a questioni più centrali, confinata nell'ambito dell'organizzazione della classe, strumentale più che legata ai contenuti e alle scelte culturali della proposta didattica. Il tentativo che abbiamo fatto insieme al gruppo di coordinamento del Tavolo, costituito da Angelo Lorenzi, Marco Bovati, Adriano Dessì e Martina Landsberger è stata di cercare di aprire una dimensione più ampia e problematica del tema. Sono stati individuati quattro aspetti di carattere molto generale – il rapporto tra autorialità e condivisione, la questione del ruolo del docente, la collaborazione e competizione all'interno del gruppo di lavoro, l'organizzazione a geometria variabile – intorno ai quali articolare gli interventi dei partecipanti. Inoltre abbiamo cercato di allargare la discussione anche ad altri ambiti disciplinari coinvolgendo due contributi esterni di Beate Weyland e di Matteo Bonazzi – il primo legato all'ambito della pedagogia e della formazione, il secondo della filosofia e della psicanalisi – in grado di fornire contributi interessanti e direttamente coinvolti nella riflessione teorica e pratica sui temi dell'insegnamento.

In seguito a un'istruttoria avviata in preparazione alla discussione del Tavolo, che richiederebbe maggior tempo e ampiezza e per quanto sia difficile, data la pluralità dei casi e delle situazioni, arrivare a una sintesi o a una generalizzazione, nell'esperienza delle Scuole di architettura italiane prevale oggi la logica di organizzare le attività di progetto degli studenti in gruppo. Questa consuetudine che ci sembra apparentemente scontata e legata a questioni pratiche e organizzative, è in gran parte il risultato di una rivendicazione portata avanti nel tempo dagli studenti. Nel caso del Politecnico di Milano, in particolare, la possibilità di lavorare in gruppo nella fase di sviluppo del progetto e non solo nella fase di istruttoria e ricerca è stata rivendicata dagli studenti a partire dall'inizio degli anni Sessanta ed è stata duramen-

te osteggiata dalle autorità accademiche. L'opposizione si è legata innanzitutto al meccanismo di valutazione che era ancora concepito come rigidamente individuale ma nascondeva un'opposizione di natura ideologica.

Antonio Cassi Ramelli, direttore dell'Istituto di composizione architettonica del Politecnico di Milano così rispondeva in una lettera ufficiale del 1963 alle richieste degli studenti: "Nessuno vieta che le ricerche di gruppo, lo studio e la istruzione preventiva del progetto avvenga anche per gruppi di studenti formati secondo affinità e amicizie. Impossibile pensare ad una progettazione collettiva analoga in sede scolastica. Anche perché la valutazione di cui il professore è garante non può avere che carattere personale, così come quella della laurea e dell'abilitazione. Anche là dove l'esperienza è stato tentato gli inevitabili e troppo facili abusi hanno sconsigliato di insistere nell'esperimento." (Su questi temi esistono numerose pubblicazioni e diverse ricerche avviate da Marco Biraghi tra cui: *La rivoluzione culturale. La Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano 1963-1974*, a cura di Fiorella Vanini, 2009, Pdf disponibile on line). Con la "Sperimentazione", la proposta di riorganizzazione della didattica portata avanti dal movimento degli studenti e formalmente avviata al Politecnico di Milano nel luglio 1967 dopo un lungo conflitto, il lavoro in gruppi diventerà la principale forma di organizzazione del lavoro degli studenti.

Oggi seppure in un quadro complessivo profondamente diverso e privo di connotazioni ideologiche la tradizione del lavoro di gruppo rimane dominante. È innanzitutto la numerosità delle classi (50 studenti per sezione nella Laurea Triennale e 40 nella Laurea Magistrale) a determinare questa scelta. Il lavoro all'interno dei Laboratori avviene prevalentemente in gruppi di 2/4 studenti, mentre l'esperienza della tesi di Laurea è più comunemente individuale o in piccoli gruppi 2/3 studenti (sempre facendo riferimento in particolare all'esperienza della AUIC/Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano).

Esistono tuttavia in altri contesti di eccellenza tra le scuole di architettura europee, esperienze molto differenti. Penso ad esempio alla Faup/Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto o all'Accademia di Architettura di Mendrisio, dove la logica del lavoro individuale all'interno dei Laboratori di progettazione è ancora prevalente. Nel caso della Faup, in particolare, Scuola in cui, come è noto, la struttura didattica è stata oggetto di una grande attenzione e di una rigorosa messa a punto nel tempo, in senso orizzontale e verticale, che riguarda sia l'unità di tema all'interno dello stesso anno di corso, sia la scalarità e complessificazione del tema con la progressione degli anni di corso, l'individualità del lavoro resta, per tutto il corso di studi, un elemento di riferimento. Anche in questo caso il dato è innanzitutto legato al numero di studenti per classe che è molto contenuto e si attesta sia a Porto che a Mendrisio sui 20/25 allievi, ma insieme corrisponde a un'idea della didattica e dell'esperienza del progetto.

Se nel contesto italiano la numerosità delle classi è sovente il primo elemento a determinare la scelta tra lavoro individuale o di gruppo, ad essa se ne aggiungono altri più o meno consapevoli e rilevanti, di carattere organizzativo, ad esempio la necessità di contenere il numero dei progetti da portare avanti in modo da consentire un numero significativo ma non eccessivo di soluzioni alternative e altri aspetti più direttamente legati ai contenuti e al carattere dell'insegnamento. Sovente ha sostenere l'importanza del lavoro di gruppo è la considerazione che esso sembra maggiormente corrispondere alla struttura della realtà esterna, alla pratica professionale, rafforza la coesione e lo scambio di conoscenze tra gli studenti, è un addestramento all'interazione culturale e sociale, al confronto e al dialogo, che sono parte centrale del mestiere dell'architetto e dunque del suo insegnamento.

A questa idea della simulazione della complessità del lavoro progettuale nella condizione attuale del progetto, come attività sociale, condivisa, interdisciplinare si contrappone

invece nei modelli didattici che prediligono l'organizzazione individuale del progetto, una dimensione intima, privata, artigianale del lavoro, che consente più facilmente al docente di capire come orientare il lavoro e di seguirlo nel suo sviluppo e, alla fine, di valutarlo e costringe l'allievo a misurarsi con se stesso coi suoi limiti e le sue qualità, e in questo senso di crescere.

I due modelli, che difficilmente si presentano così nettamente separati anche nei diversi contesti ma che sovente sono entrambi presenti in fasi differenti del lavoro, sono comunque modelli contrapposti. Forse non è sbagliato legarli più o meno consapevolmente anche al modo in cui immaginiamo di coinvolgere all'interno dell'insegnamento del progetto la questione dell'ideazione. Il modo in cui il docente vede il proprio ruolo e immagina che la creatività entri nel lavoro dell'architettura. Creatività è un termine ambiguo, poco amato e poco usato oggi nelle scuole di architettura, ideazione ne rappresenta forse una versione più condivisa. Ma resta il fatto che scegliere se far lavorare gli studenti individualmente o in gruppo coinvolge un ragionamento su quale sia il modo più appropriato per educare e sviluppare la dimensione creatrice che nel progetto si esprime. La creatività è un fatto individuale o si alimenta nel lavoro di gruppo?

L'alternativa tra lavoro individuale e di gruppo sembra rimandare a due differenti atteggiamenti. Nel primo caso prevale in qualche misura l'idea dell'autorialità dell'opera di architettura, del suo rapporto, ancora legato all'esperienza storica e all'esperienza del Moderno, con il fare come azione in cui l'individuo si identifica e si rappresenta e si fa garante della sua condivisibilità, forse della sua dimensione artistica. Nel secondo caso prevale invece una maggiore attenzione alla dimensione sociale del lavoro del progetto in cui il ruolo del singolo si attenua per accogliere la pluralità delle intenzioni e delle proposte di una collettività composita ed è alla fine il gruppo a diventare generativo. Il rapporto con il processo ideativo sotteso al progetto può essere interpretato come

esperienza da compiersi individualmente o come atto complesso che coinvolge differenti attori, alimentandosi della pluralità e complessità delle esperienze. Questa contrapposizione tra autorialità, che rimanda a una affermazione del singolo, e lavoro collettivo, indica due condizioni opposte e una pluralità di livelli intermedi.

Nella pluralità di esperienze che sono state presentate e che hanno partecipato alla discussione del Tavolo 2 è prevalente l'intreccio tra questi diversi atteggiamenti che si accostano o prevalgono in fasi differenti del lavoro. Sovente la struttura del Laboratorio segue un'organizzazione a geometria variabile, oppure i gruppi si riarticolano secondo logiche differenti nelle diverse fasi del lavoro, si specializzano o invece si riarticolano in gruppi che coinvolgono studenti con competenze e interessi differenti, accentuando la componente interdisciplinare. Ciò coinvolge anche la figura del docente e il ruolo che esso assume all'interno del Laboratorio, e i modelli e le idee di riferimento che vanno dalla bottega dell'artista fino alla società di progettazione.

# Progettare il lavoro e imparare a progettare: Composizione, modulazione e integrazione dei gruppi di lavoro nell'apprendimento della progettazione

**Federica Marchetti**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Nella società contemporanea il lavoro del progettista diventa sempre più articolato e inserito in dinamiche composite ed eterogenee. L'Università ha il compito di contribuire allo sviluppo di una forma mentis dello studente che, oltre alle competenze culturali e tecniche tradizionali, possa favorire l'adattamento del futuro architetto rispetto alle nuove dinamiche lavorative dove "le abilità di teamwork sono essenziali all'interno del mondo progettuale in cui i professionisti negoziano delle opzioni spesso conflittuali all'interno di team multidisciplinari" (Tucker e Abbasi 2016, 1). Infatti, ci troviamo in un momento in cui lavoro individuale e di gruppo si intersecano in situazioni ibride fatte di collaborazione e, allo stesso tempo, di singoli punti di vista. A questo si aggiungono il lavoro in remoto e le provenienze geografiche dei partecipanti che portano ad un sistema complesso di attività in cui la diversità deve essere vista come risorsa e arricchimento per il lavoro finale. Immagini di città e architettura, competenze specialistiche, tecniche costruttive, elementi espressivi, fanno tutti parti di un background, di un immaginario e di un insieme di esperienze dei singoli che devono confluire nel progetto. Non ostacoli dunque, ma opportunità in cui la tensione fra spirito di collaborazione e competizione all'interno del gruppo deve portare a un dialogo costante ed essere valore e risorsa.

In effetti, è la stessa modalità di lavoro a divenire un'ulteriore componente di influenza sul progetto e, nel caso universitario, sull'apprendimento da parte del singolo studente.

Si potrebbe dire che è il team stesso ad essere strumento di progetto, insieme alla matita, alla carta, al computer, alle norme e ai regolamenti ecc. e per questo 'progettare' il lavoro stesso diventa una componente importante per raggiungere al meglio l'obiettivo finale.

Durante il tavolo di discussione all'interno del VII Forum Pro-Arch sono emersi alcuni esempi e temi che possono rientrare all'interno di questo discorso come metodi di individuazione e gestione dei team.

È stato introdotto il pensiero dello psichiatra, psicoanalista e filosofo Jacques Lacan, quando fondò l'Ecole Freudienne de Paris e conìò il concetto di 'cartello' come strumento per regolare i gruppi di lavoro all'interno della Scuola. Quattro membri che non si aggregano attorno ad un leader ma ad un 'più-uno', ovvero la persona incaricata dal collettivo di selezionare, discutere e fornire un esito sul contributo di ciascuno rispetto all'argomento comune (Lacan 1982, 87). Successivamente è stato preso in esame anche il tema del gioco, come elemento di interesse per comprendere le relazioni all'interno dei team e, allo stesso tempo, sfruttarne le dinamiche e le caratteristiche durante lo sviluppo di un progetto.

Per tutte queste ragioni, all'interno dei Laboratori semestrali o annuali, Workshop o Summer School diviene rilevante l'inserimento di diversi contributi per arricchire di stimoli ed input alcuni momenti del processo progettuale a partire dalla strutturazione stessa del lavoro individuale e collettivo. Questa struttura deriva da alcune esperienze didattiche fatte al Politecnico di Milano, Università degli Studi Roma Tre e University of Southern California.

In generale, si possono individuare tre fasi principali all'interno dei corsi e ad ognuna di esse è associato un contributo positivo per lo sviluppo delle competenze e delle abilità dello studente.

### **Il lavoro individuale per identificare interessi/talenti e creare gruppi di lavoro (fase 1)**

Prevedere una prima fase di lavoro individuale serve a comprendere potenzialità e debolezze dello studente, portando alla luce la consapevolezza di interessi e talenti. Utilizzare presentazioni collegiali di queste esercitazioni favorisce la nascita di team basati su affinità e differenze complementari.

Nello specifico, gli ambiti di lavoro possono essere tematiche che ruotano attorno al contesto del progetto e configurarsi

come delle ricerche preliminari rispetto al tema stesso. Questo permette di colmare possibili lacune in relazione al lavoro da sviluppare e agli aspetti a lui collegati, soprattutto se dovesse esserci una disparità di conoscenze di base da parte degli studenti.

Attraverso la presentazione dei lavori, gli studenti possono incrementare e sviluppare la capacità di esprimere le proprie idee in maniera chiara ed efficace per il successivo lavoro di gruppo poiché, insieme alle competenze tecniche e specialistiche, l'abilità comunicativa è una degli strumenti più importanti all'interno dei team di lavoro.

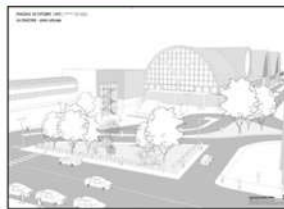
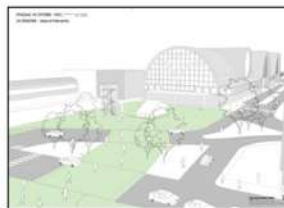
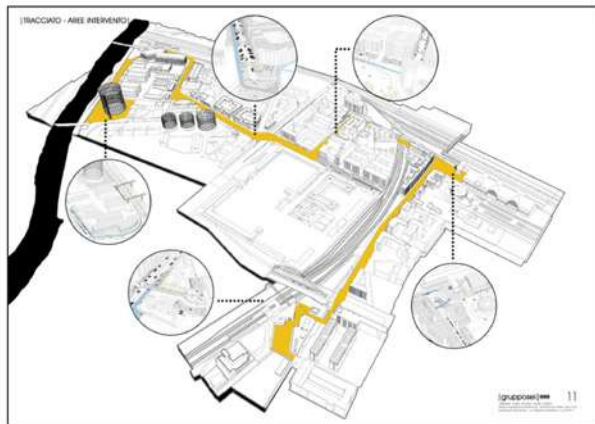
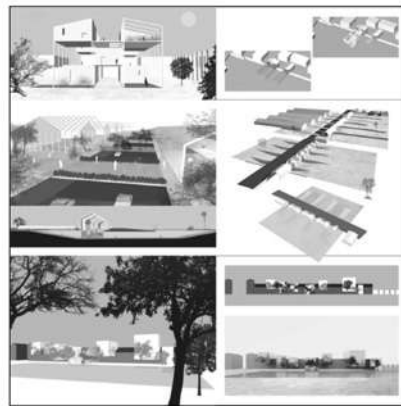
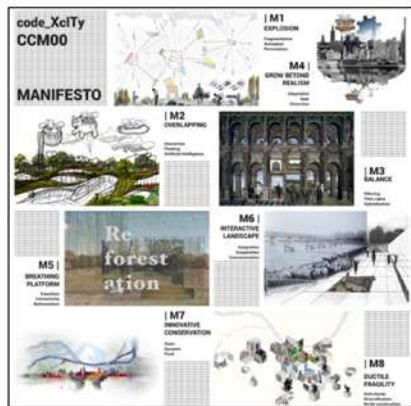
Allo stesso tempo il docente ha una chiara immagine della situazione di partenza di ciascuno studente e potrà essere in grado di rilevarne i progressi su dati misurabili soprattutto se nelle fasi successive del lavoro è previsto un contributo specifico per ogni studente all'interno del progetto.

Questa fase preliminare rappresenta un momento importante perché è la base sulla quale si possono strutturare al meglio tutte le altre. Si tratta fondamentalmente di team building, una pratica sempre più utilizzata all'interno delle organizzazioni per riuscire a formare gruppi che possano efficacemente portare a termine un particolare progetto. Inoltre, rappresenta un'occasione di scambio e discussione per creare relazioni e affiatamento tra le persone.

### **I gruppi di lavoro a modulazione variabile considerando le fasi e le scale di progetto (fase 2)**

La seconda fase permette di modulare la dimensione dei gruppi considerando una serie di variabili relative al processo e alle scale di progetto.

Dalla definizione di un'idea e strategia generale concepita dall'intero team, è possibile passare allo sviluppo di approfondimenti individuali.





Questa calibrazione della dimensione del team all'interno della temporalità del corso permette di valutare l'apporto del singolo rispetto al lavoro collettivo, inoltre è un'occasione importante perché è quella in cui si può sperimentare il metodo di lavoro più adatto all'interno del gruppo.

Il momento più significativo è quello della definizione dell'idea chiave e dei temi progettuali perché è la fase con maggior tensione all'interno del gruppo, in cui possono emergere differenze di posizione rispetto alle scelte da intraprendere. All'interno di un corso universitario è importante che gli studenti siano consapevoli che l'idea di progetto deve essere forte e chiaramente espressa perché gli aiuterà durante il processo di definizione successivo.

In seguito, diventa importante la capacità dei singoli di utilizzare e sviluppare i sotto-temi rimanendo legati ai concetti spaziali, alle tecniche, ai materiali e alla rappresentazione unitaria del progetto.

Questo tipo di strutturazione del corso e del lavoro permette allo studente di entrare nelle logiche della professione e degli studi di progettazione già all'interno dell'università. In questa maniera sarà capace di identificare in cosa e perché è risultato importante il proprio contributo all'interno del lavoro d'insieme. Considerando la specializzazione del mondo del lavoro è una consapevolezza che è bene venga assorbita già all'interno della formazione insieme alle competenze tecniche in modo da avvantaggiare i futuri progettisti in campo lavorativo.

### **L'integrazione dei gruppi di lavoro con contributi esterni (fase 3)**

Prevedere l'inserimento di studenti esterni al team di lavoro per specifici momenti del processo progettuale, utilizzando la formula del workshop per breve o media durata a seconda del corso (Laboratorio/Workshop/Summer School), può essere un metodo per accelerare delle fasi ideative e di lavoro all'interno del processo progettuale.

L'integrazione di studenti internazionali o provenienti da altre discipline collaterali arricchisce il progetto e la capacità degli studenti di inglobare il nuovo apporto nell'idea progettuale generale, in maniera coerente ed efficace.

Solitamente accadono due situazioni: nel caso di progetti già in buono stato di avanzamento, l'abilità del team è quella di utilizzare la nuova risorsa per sviluppare aspetti ancora poco studiati che vengono rilevati dallo studente. Inoltre, è una fase di verifica rispetto alla strategia generale, perché più è ben concepita, più è facile sviluppare qualcosa di coerente con il resto per chi deve integrarsi.

In un secondo caso, in cui il progetto è in fase di stallo, la presenza di un nuovo membro riesce a far ripartire il processo grazie a punti di vista che non erano stati presi in esame precedentemente. In linea generale, si può dire che questa fase rappresenta un momento di vantaggio per tutto il team e quindi il riflesso sul progetto finale non può che essere positivo.

### **Conclusione**

Per concludere, l'insieme di queste fasi delinea una modalità di lavoro rappresentativa della contemporaneità, in cui gli studenti si troveranno sia nel proseguimento dei loro studi che nel lavoro sempre più fatto di complessità, compresenza di diversità e internazionalizzazione.

Fin dai corsi universitari è quindi importante essere e rendere consapevoli gli studenti di queste caratteristiche, stimolandoli e facendogli sperimentare, seppur in una situazione protetta, una serie di possibili situazioni con cui si dovranno presto confrontare e soprattutto con cui dovranno relazionarsi per definire i loro progetti futuri. Ciò che appare chiaro è l'importanza di programmare e organizzare il lavoro perché la riuscita del progetto è strettamente legata alla strutturazione stessa del team e alle sue competenze, per questo si può dire che oggi imparo a progettare il lavoro e imparare a

progettare sono entrambi concetti importanti e connessi tra loro sia durante la formazione che per lo svolgimento della professione in campo architettonico.

### **Riferimenti bibliografici**

Lacan, Jacques. 1982. "D'Écolage (11 marzo 1980)." In *Annuaire et textes statuaires*, 87, Paris: ECF.

Tucker, Richard e Neda Abbasi. 2016. "Bad attitudes: Why design students dislike teamwork." *Journal of Learning Design*, 9, no.1, 1-20.

### **Immagini**

1. Manifesto e sviluppo idea progettuale, studenti della International Summer School - OC / Open City 2018 - Politecnico di Milano - Sede di Piacenza, (gruppo2). C. Locardi, M. Morrica, F. Schepis (supervisor) – Michele Bagnato, Federica Marchetti, Sara Sapone, Doaa El Sayed Salaheldin (tutor), 2018.

2. Progetto sviluppato nel Laboratorio di Progettazione architettonica 3M - Università degli Studi Roma Tre con Proff. M. Furnari, A. Metta, L. Nucci, studenti: L. Ambrogioni, S. Del Conte, A. De Rose, M. Di Fiore, F. Di Marco, 2017.

# Insegnare il progetto urbano tra processualità e prefigurazione

**Anna Bruna Menghini**

**Marson Korbi**

**Francesco Paolo Protomastro**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

## Il progetto urbano come insieme di parti

Nel percorso formativo del CdLM in Architettura del Politecnico di Bari, la didattica del progetto urbano si colloca al secondo e al quarto anno, affrontando una complessità crescente. Nel lavoro affrontato con gli studenti del Laboratorio di Progettazione Architettonica IV durante l'a.a. 2017/18, il progetto dello spazio urbano si è sviluppato all'interno di un quadro teorico che, partendo dallo studio dell'esperienza storica, affronta criticamente la condizione problematica della forma *urbis* contemporanea, fatta di episodi contrastanti e apparentemente casuali. Se da un lato la forma disomogenea e confusa in cui si presenta la città contemporanea costituisce una patologia, frutto di processi legati alle economie neoliberali, dall'altro lato ciò rappresenta una condizione da interpretare criticamente attraverso il progetto. La tendenza contemporanea, entrata in crisi l'idea di "città come grande architettura unitaria" o di "città come organismo storico-processuale", è di affrontare il problema in termini prevalentemente programmatici e privi di una prefigurazione formale; d'altra parte, per la sua ampia scala e complessità, il fenomeno urbano non può risolversi in un progetto ideato e controllato individualmente.

L'esperienza didattica, attraverso il lavoro di gruppo, può simulare la complessità e il processo di condivisione del progetto urbano, per sua natura collettivo. All'interno di un'interpretazione della città contemporanea come aggregazione di parti collocate in uno spazio vuoto disomogeneo, si può pensare al progetto urbano come ad un sistema di luoghi composti da architetture alla scala della città e il processo didattico può definire il carattere di queste parti all'interno di una visione d'insieme, riferita a un modello di città condiviso.

Benché non sia possibile fissare una forma sincronica nella trasformazione della città contemporanea, tuttavia il compito dell'architetto-pianificatore è di offrire, insieme ad altri attori, una direzione di sviluppo verificabile solo attraverso il

controllo formale di un'idea di città e la prefigurazione spaziale mediante progetti-pilota.

### **Obiettivi e metodi di lettura della forma urbana: un'esperienza didattica**

Partendo dal giudizio critico sulla condizione della forma *urbis* contemporanea e cercando di giungere ad una valutazione del carattere di un luogo come quello della periferia della Città Metropolitana di Bari, l'esperienza didattica si è sviluppata su due fronti paralleli: la definizione dei principi compositivi per il ridisegno e la ricostruzione di parti di città formalmente riconoscibili e la sperimentazione sui nuovi luoghi dell'abitare contemporaneo, intesi in senso non solo residenziale ma anche produttivo, interpretabili come l'archetipo primario di costruzione della città, sua unità elementare in sostituzione dell'isolato chiuso ottocentesco. I progetti hanno assunto il tema del rapporto tra Città e Natura<sup>1</sup> come categoria di lettura e interpretazione della forma urbana, lavorando sull'area di Lama Valenzano, uno dei cunei verdi che irrompono all'interno del contesto periferico di Bari. In corrispondenza della Lama si concentrano le diverse condizioni sviluppatesi, durante gli anni '60-'80, nella periferia barese. Infatti questo vuoto, naturale e antropizzato, è in realtà uno spazio fortemente ambiguo, che da un lato resiste alla pressione urbanizzante esterna e dall'altro conserva pezzi di industria parzialmente in abbandono ed estese aree agricole. L'aspetto innovativo riguarda il tentativo di isolare e riprendere quegli episodi architettonici presenti dentro e attorno al cuneo verde, interpretato come un grande interno urbano, in modo da costituire un sistema generale definito

1. Beccu M., Defilippis F., Ficarelli L., Ieva M., Menghini A. B., Moccia C., Montemurro M., Riondino A. V. (2014). *Grammatiche della forma per la città del nostro tempo*. In: AA.VV., *1st Workshop on the State of the Art and Challenges of Research Efforts at POLIBA*. Groups Research on KETS and SCS. Vol. B, Gangemi editore, Roma, pp. 119-123.

da un limite, da soglie urbane, da isole abitate. La strategia generale, che vede nei nuovi luoghi dell'abitare occasioni uniche per il ridisegno della città, ha portato ad individuare le aree urbane più critiche attorno al vuoto di Lama Valenzano, dove verificare ipotesi di rigenerazione e costruzione di nuovi insediamenti residenziali. Si tratta di aree oggetto di ricerche avviate nel Dipartimento ICAR in collaborazione con enti territoriali, che offrono la possibilità di unire sperimentazione didattica, ricerca applicata e terza missione.

### **Metodo compositivo ed esercizi progettuali**

Per quanto concerne l'articolazione delle attività del laboratorio didattico, un ciclo di lezioni introduttive, teoriche e di metodo, unitamente alla descrizione di esempi paradigmatici, hanno consentito di individuare alcune categorie interpretative e progettuali. Quindi esercitazioni analitiche su modelli di riferimento suggeriti dalla docenza hanno accompagnato l'esercizio progettuale, preceduto da un'analisi strutturale, formale e percettiva del contesto naturale e antropico dell'area di progetto.

La strategia generale ha portato alla definizione di due masterplan condivisi, ognuno composto da cinque proposte progettuali corrispondenti ai cinque luoghi urbani individuati attorno allo spazio di natura di Lama Valenzano. Il progetto architettonico ha tentato di definire il carattere e l'identità di questi luoghi privi di forma, oggi lontani dal riconoscere l'origine della propria natura fondativa nello studio dell'esperienza della città storica. Ciascun progetto ha offerto la propria interpretazione al tema proposto, partendo dalla condizione degli insediamenti preesistenti e sperimentando la loro disponibilità alla variazione tipo-morfologica. I differenti esiti progettuali hanno tentato di dar forma alla medesima idea di città, una città policentrica definita da una successione di luoghi di grande varietà e ricchezza formale, parti autonome dotate di una individuale compiutezza,

ma in grado di stabilire i legami necessari per entrare a far parte di un sistema di relazioni urbane e territoriali, riscoprendo il ruolo sintattico delle forme della geografia fisica. Il grande tracciato, costituito dagli isolati a corte aperta o dai redanti, la cui grammatica compositiva propone rinnovate interpretazioni della Città-Natura attraverso l'apertura e chiusura degli spazi aperti, le infrastrutture abitate, figure lineari capaci di stabilire un rapporto con i percorsi e con il paesaggio rurale segnandone le direttrici, il sistema a rete delle trame solide, che declina il tema insediativo stabilendo una struttura urbana nella dimensione dilatata dello spazio suburbano e naturale, il sistema puntiforme delle isole urbane, piccoli nuclei insediativi compatti disposti liberamente nella natura, quello opposto delle radure verdi, estesi vuoti di natura nella città compatta, e infine il sistema dei recinti abitati, che rimarcano la condizione di internità di porzioni urbane o naturali rispetto ad un ambito esterno, diventano una possibilità concreta per ridefinire l'identità e la qualità della forma urbis contemporanea e per riscoprirne il più profondo valore civile.

## Immagini

### 1. Masterplan I - Infrastrutture abitate.

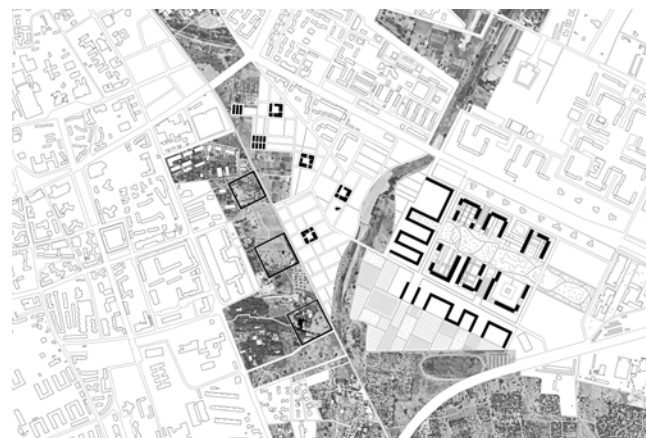
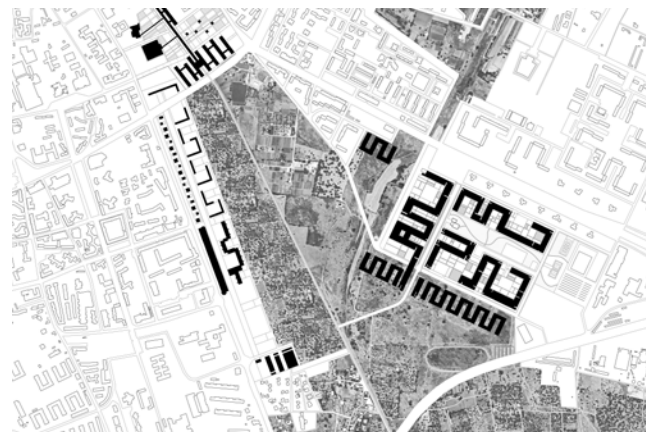
Progetti di: C. Cantatore, A. Capurso, M. Fusaro – P. Curci, F. Delcuratolo, R. Tarallo – S. Danisi, L. Diciolla, F. Dinoi – G. Di Giulio, S. Galetta – D. Garcia, P. Ramirez Calvo. A.A. 2017/2018.

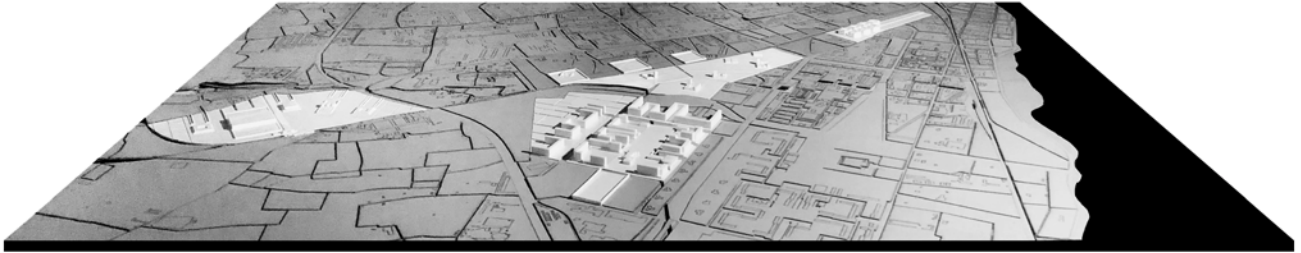
### 2. Masterplan II - Isole urbane.

Progetti di: I. Cavaliere, D. Costantino, A. De Bellis – D. De Trizio, R. Di Bari, C. Di Leo – A. Di Bartolomeo, M. Lops – S. Gonzalez, E. Aguayo. A.A. 2017/2018.

### 3. Modello fisico Masterplan I.

### 4. Modello fisico Masterplan II.





# Il laboratorio di progettazione architettonica come bottega d'artista

**Salvatore Rugino**

Università di Palermo

Dipartimento di Architettura

Il ruolo del docente, all'interno dei laboratori di progettazione architettonica, può essere paragonato al "più uno" che J. Lacan, nel 1964, descrive nel lavoro del cartello, uno come gli altri contemporaneamente dentro e fuori dal gruppo. Colui, che è capace di scardinare le eventuali coalizioni del gruppo di lavoro garantendone le differenze.

Bisogna precisare che chi conduce, nel caso il docente, non è del tutto neutrale perché guidato da un preciso desiderio che è latente in ciascun partecipante ancora non prodotto, non manifestato. Le attività principali, di chi guida il gruppo, sono focalizzate su due attività, la prima legata alle esperienze reali e la seconda a quelle esperienze astratte, nel nostro caso che provengono dalla matematica, dalla geometria o dalla logica. A sua volta possiamo suddividere queste esperienze in fenomenologiche e speculative. Alla prima appartengono lo spazio primordiale, lo spazio della memoria, quello immaginario e quello narrativo. Alla seconda attività, quella stratta, appartiene lo spazio concettuale che si trasforma in forma.

Le due esperienze hanno in comune uno spazio che è incontrollabile, dal singolo partecipante al gruppo, che è quello emozionale. Il processo che avviene in questo tipo di attività è quello di assimilare la realtà, filtrata attraverso l'emozione quindi il proprio desiderio, e trasformarlo in spazio mentale dove transitano le idee per poi scomparire nuovamente. In realtà non sono scomparse del tutto perché hanno lasciato delle linee invisibili che saranno alla base del processo progettuale.

Questo processo parte con un'attenzione per lo studio della composizione di geometrie complesse che derivano dall'analisi di forme simboliche, sia dei luoghi reali che virtuali.

Questi luoghi, derivanti dal reale ma legati alla rappresentazione dell'esperienza, dell'emozione, sono meglio comprensibili attraverso il "rito" come ordine cosmico, dal "mito" come momento creativo e dal "sacro" come elemento con il quale è possibile comprendere i due.

In seguito, con particolare attenzione a ben definiti strumenti d'analisi, quali quelli forniti dalle varie applicazioni dello strut-

turalismo (psicologia della forma, strutture antropologiche dell'immaginario, forme simboliche, "differenze", schemi e sequenze, regola e trasgressione, ecc.) e con una costante attenzione per le implicazioni semiologiche dell'architettura.

Difatti, il docente, attraverso i suddetti strumenti di analisi, partendo dalle competenze, dalle capacità immaginative o non, dello studente, attraverso dei percorsi didattici fa sì che tutto quello che ancora non si è manifestato, tutto quello che ancora è invisibile, si concretizzi.

Questi processi sono anche le dinamiche che esistevano all'interno della "bottega".

La bottega nasce nel rinascimento quando si capisce che la nuova cultura non era solo artistica bensì pratica. In Italia la bottega d'arte mediava fra l'artista-architetto e l'impresa che avrebbe eseguito i lavori; era la bottega d'arte che traduceva in disegno esecutivo lo schizzo del maestro.

La bottega del rinascimento è organizzata come un'impresa. Il cui titolare è un grande artista, che valorizza il talento dei suoi allievi, come il "più uno" all'interno del Cartello.

Il maestro poteva avere uno o più "compagni", con i quali condividere vantaggi e svantaggi economici dell'impresa. Quanto al lavoro vero e proprio, il maestro poteva svolgerlo da solo o con allievi e aiutanti stipendiati. I primi chiedevano loro stessi d'essere presi a bottega per imparare il mestiere e poter divenire un giorno maestri a loro volta. I secondi al contrario erano dei veri e propri operai che il maestro assumeva perché particolarmente abili o veloci nell'eseguire certe parti del lavoro.

Lo studente, all'interno del laboratorio, deve sentirsi come se lavorasse "a bottega" dove un maestro dirige e controlla il lavoro individuale dell'allievo, nelle esperienze più complesse crea un gruppo di lavoro.

Dopo questa introduzione sui processi e le dinamiche che avvengono all'interno di una "bottega", lo spunto di riflessione per il VII Forum PROARCH è l'esperienza condotta personalmente all'interno del laboratorio di progettazione architettonica, terza

annualità, da me diretto. Non interessa, in questo quadro di riferimento, la tematica e il luogo ma bensì l'impostazione dello stesso che ha funzionato anche dopo la laurea nell'esperienza personale degli studenti.

Il laboratorio era formato da trenta allievi, numero quasi perfetto, anche se il rapporto ideale dovrebbe essere 1/15 cioè un docente e quindici allievi come se fosse una "bottega", il numero perfetto di partecipanti è un altro elemento del lavoro del cartello di Lacan.

Questa era la struttura del laboratorio, un atelier creativo, spazio della sperimentazione, dell'immaginazione e della costruzione dei propri talenti.

L'aspetto innovativo è stato quello di introdurre una revisione finale con un architetto straniero (confronto internazionale), e un workshop finale, di gruppo, all'interno del laboratorio, condotto in una prima fase in loco e in una seconda fase nello studio dell'architetto del paese estero (esperienza diretta con la professione e le dinamiche di studio).

Queste esperienze nascono per creare una discontinuità, una messa in discussione del lavoro che fino a quel momento gli studenti avevano prodotto. In realtà erano vissute come esperienze traumatiche, Lacan definisce questi momenti, crisi che servono a non creare abitudine o a sedersi sul prodotto finale del lavoro, che disorientano. Va precisato che anche se esiste il gruppo, il lavoro è sempre condotto singolarmente, questo per evitare che si crei un sapere collettivo. In questo modo il prodotto del laboratorio, del singolo studente, è singolare ciascuno potrà misurarsi su ciò che ha appreso mantenendo la distanza tra sapere e verità.

Qui entra a far parte del lavoro degli studenti il gioco, elemento fondamentale per sperimentare la creatività. Il gioco, va inteso come lavoro strutturato attraverso la conoscenza, la sperimentazione e la creatività. Questi tre momenti, guidati e sperimentati anche attraverso il gioco, potenziano l'individuo perché, nonostante ogni componente del gruppo conduce un lavoro



singolo è parte fondante e strutturante del risultato finale, del lavoro di gruppo.

Potremmo dire che il singolo lavora nel locale come proiezione del globale. Questa proiezione, elaborata attraverso lettura di un testo e il conseguente progetto, che teneva conto di tutti i momenti del gioco, costringeva gli studenti a ragionare su qualcosa di totalmente nuovo, mettendo da subito insieme, per necessità, percezione e funzione simbolica. Inoltre, tale gioco costringeva gli studenti a esprimersi in termini di "racconto", individuando schemi e sequenze.

In contemporanea, lo studente affronta un fare progettuale che non prescinde dall'"invenzione artistica", attraverso l'analisi del materiale creativo che i luoghi, e il reale offrono.

Questo metodo è stato sperimentato attraverso il tema della "modificazione del contesto", come attività conoscitiva, che non prescinde dalla prefigurazione di un progetto di architettura. Questo oscilla tra la creatività della forma in rapporto alla natura e la semplicità della forma legata all'esperienza della "macchina" del movimento moderno europeo.

Queste influenze, profondamente diverse, convergono nell'attività didattica divenendo l'architettura "processo comunicativo" sollecitato dall'immaginario proveniente dal reale, dall'esperienza viva dell'uomo nei propri luoghi, sia reali che virtuali.

Si tratta, infatti, di ricerche appropriate a indagare i temi della comunicazione e della simbolizzazione architettonica nel loro rapporto con la città e con la cultura del territorio, ma anche, e soprattutto, con gli abitanti e con l'immaginario collettivo, nella prospettiva dell'importanza della tradizione e della necessità che essa vada rivissuta attraverso la modernità.

L'esperienza didattica oscilla tra: virtuale, il computer non solo come strumento tecnico ma soprattutto come strumento intellettuale, e analisi emozionale dei luoghi, come spazi vissuti dal corpo unico e reale mezzo di misurazione e comunicazione dello spazio. Il corpo come primo oggetto, unica prova dell'esistenza della vita, che fornisce il riferimento come misura del

mondo fisico e divino. Il corpo produce spazi perché alimentato dal desiderio di conoscenza.

Il continuo avanzamento della ricerca e della sperimentazione è spesso sembrato un valido motivo per considerare futili e superate tutte le cose fatte, sempre perfezionabili.

Difatti, si è attribuita importanza decisiva, all'interno del laboratorio, all'apprendimento delle tecniche d'avanguardia nella progettazione contemporanea, all'esplorare quindi il rapporto tra architettura e nuove tecnologie digitali utile a far comprendere il ruolo dell'architettura in questo momento di cambiamento. Bisogna fare attenzione a esplorare questo incontro tra architettura e nuove tecnologie digitali non come fatto puramente tecnico e tecnicistico, ma come percorso formativo che tenga conto tanto degli aspetti tecnici, quanto di quelli culturali e teorici, inerenti il processo progettuale in ambiente digitale capace di considerare il computer uno strumento intellettuale.

L'ottica della sperimentazione è stata tale da svincolare il più possibile dalle peculiarità dei singoli strumenti tecnici per sviluppare, invece, quelle capacità logiche che permettono di padroneggiare qualsiasi prodotto e di valutarne i limiti e le potenzialità rispetto alla ricerca progettuale.

Del resto, il progetto di architettura possiede quell'aspetto previsionale che altre discipline non hanno, ovvero quello di rendere reale uno spazio che ancora è virtuale solo presente nella nostra mente, nelle nostre idee. La nostra mente agisce su due livelli di simulazione, il primo riguarda il rapporto che il nostro corpo ha con l'ambiente circostante, questo può avvenire tramite il gioco ma anche attraverso quello che inizialmente abbiamo definito "trauma" mentre il secondo riguarda tutta l'esperienza di costruzione di mappe, immagini, mentali.

## History of the Future: Dimensione sociale e coscienza individuale nel progetto didattico

**Valter Scelsi**

Università di Genova

Dipartimento di Architettura e Design

Quali sono il ruolo e il significato del lavoro di gruppo all'interno di un laboratorio di progettazione? Quali sono le sue possibili modalità? Le risposte a queste domande variano, naturalmente, a secondo delle condizioni ambientali nelle quali viene offerta la didattica. Ci si può attendere differenze di approccio tra le scuole, sia per quanto riguarda i modi dell'analisi del tema, che per quanto riguarda le posizioni teoriche e, potremmo dire, culturali, ma ciò che ci aspettiamo di vedere emergere chiaramente è la convinzione che la civiltà del dialogo sappia avere ancora un senso centrale nel processo didattico.

Il lavoro collettivo che si svolge secondo la modalità del gruppo, cioè di un'entità che non è un dato naturale, ma un prodotto sociale, si costruisce sviluppandosi in base alle risorse disponibili e alle condizioni del contesto, in un assetto potenzialmente variabile, continuamente rinnovabile e ri-contrattabile. In questo scenario, il gruppo costituisce la prima sfera di scambio all'interno della quale il lavoro dei singoli studenti diventa oggetto di offerta e di trattativa, ma anche materia costitutiva del progetto in elaborazione che, a sua volta, verrà proposto all'attenzione degli altri nella sfera di scambio più grande costituita dal laboratorio o dal corso.

L'ipotesi, definita con il riferimento a specifiche esperienze didattiche, è che la produzione di un progetto ampio e realmente collettivo generi un ambiente dove i differenti lavori dei gruppi nei quali si articola il laboratorio si sviluppino nella consapevolezza che finiranno per unirsi in un prodotto del quale saranno parti, al tempo stesso, compiutamente autonome ed evidentemente parziali. Naturalmente, in questo suo farsi, è normale che il progetto collettivo rilevi la presenza di elementi culturali dell'ambiente all'interno del quale avviene l'elaborazione, tuttavia le nostre attenzioni riguardo le sue modalità non sono qui solo rivolte alle specificità relative o ai portati personali, quanto anche alla particolare categoria di apprensione che determina l'identificazione e il riconoscimento degli esiti di tale progetto. In altre parole,

ci interessa indagare come lo studente procede nella propria formazione di architetto grazie al lavoro nella modalità collettiva svolto all'interno dei laboratori di progettazione universitari.

Quanto questa azione collettiva rappresenta una elaborazione peculiare e autonoma rispetto alle provenienze dei singoli, e quanto essa determina il successivo posizionamento culturale dell'architetto in formazione? In altre parole: quanto di deve alla scuola il determinato punto di vista dal quale l'architetto che in essa si forma osserverà la realtà ed elaborerà il progetto? quanto e come il lavoro della stagione formativa è destinato a confluire nelle singole individualità, condizionandole?

Per tentare di rispondere occorre inoltrarsi nel ragionamento, verso posizioni che contrappongono all'immagine mentale singolare e privata il senso cognitivo. Se il valore di un contributo personale risiedesse solo nel conferimento di un'immagine mentale al lavoro collettivo, sarebbe difficile condividere i vari significati di immagini mentali differenti e autonome e non si avrebbe confronto linguistico, né accordo, o disaccordo, sul senso. Piuttosto, solo a partire dall'enunciato completo espresso dal progetto si possono porre domande sul significato di ogni specifico contributo linguistico rinvenibile in esso.

Ovvero, così come le parole acquistano significato nel contesto di un enunciato, allo stesso modo le istanze singolari si sostanziano nel quadro generale del progetto. Tuttavia, il significato di una singola espressione dipende non solo dall'enunciato nella quale è collocata, ma anche dalla totalità del linguaggio al quale appartiene. Ed è proprio su questo aspetto contestuale che la dimensione di scuola, intesa come ambiente culturale di appartenenza, vede assumere rilevanza.

Tale ambiente, a sua volta, risente inevitabilmente, e si direbbe in maniera olistica, del contesto storico-culturale nel quale si muove.

Calandosi in un tentativo di lettura critica dell'atteggiamento specifico delle scuole italiane, possiamo identificare due linee di tendenza, sviluppatasi contemporaneamente nella tradizione delle molte dicotomie che la cultura continuamente propone, lungo le quali si è svolto il cammino della didattica della progettazione architettonica italiana nell'epoca della modernità. In riferimento a ciò, inevitabilmente, le scuole di architettura hanno fatto i conti con le posizioni di volta in volta assunte dalle presenze al proprio interno, e hanno, di conseguenza, proposto orientamenti e condizionamenti ai propri studenti, futuri architetti. Orientamenti che sono provenuti solo da quelle figure di intellettuali e docenti che si sono dichiaratamente posti come produttori di strutture teoretiche, ma, direi perfino, da tutti i soggetti coinvolti a vario titolo nei progetti didattici. Potremmo, così, in questo ragionamento fondere cultura architettonica e processi didattici dell'architettura, in quanto espressioni di una stessa natura binaria. E potremmo, poi, provare a verificare tale doppio flusso a partire da quanto scriveva Giuseppe Samonà, nel 1929, epoca di formazione delle moderne scuole di architettura, circa tradizionalismo e internazionalismo, identificati come le due alternative piattaforme culturali sulle quali applicare le facoltà razionali.

Usiamo le parole e i concetti di Samonà<sup>1</sup> non tanto per appoggiarci al suo riconosciuto ruolo di didatta, quanto perché le vicende editoriali dell'articolo in questione sono utili a misurare ad ampi passi quella porzione di tempo che parte dalla nascita e giunge alla crisi del moderno: l'articolo di Samonà anticipa una visione della cultura architettonica nazionale, fornendoci elementi per intenderla come fenomeno sviluppatosi lungo due tracce parallele. Salvo che la visione dovette apparire, al tempo, talmente in anticipo sui fatti da

---

1. Giuseppe Samonà (Palermo, 8 aprile 1898 – Roma, 31 ottobre 1983), dirige l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia (Iuav) dal 1945 al 1972.

risultare difficile da valutare nel suo effettivo senso<sup>2</sup>.

Secondo Samonà, dunque, nello scrivere la storia del futuro della modernità si sarebbe dovuto riconoscere che la tendenza razionale sarebbe stato uno dei motivi fondamentali trasversali e comuni a entrambi gli atteggiamenti culturali: tradizionalismo e internazionalismo.

La nostra ipotesi, che naturalmente ognuno può sottoporre a verifica mediante il repertorio dei propri riferimenti, è che le scuole italiane abbiano assorbito la cultura progettuale del moderno evolvendo il doppio registro identificato da Samonà verso due diverse linee: da prima si è sviluppata una posizione analitica, che ha trovato presto alternativa in altrettanta posizione concettuale.

Analitico può essere definito ciò che è vero in virtù del mero significato delle espressioni che lo costituiscono e non necessariamente in virtù dei fatti, ovvero un enunciato è analitico se si riconduce a verità logica anche sostituendo sinonimi con sinonimi (Penco 2004, 152). Lungo questo percorso, la didattica dell'architettura ha voluto costruire impalcature metodologiche al progetto che trovano nell'analisi il momento applicativo e sociale. Un procedimento che conduce spesso, negli esiti del progetto e malgrado i tentativi di sottrarsi, al confronto con la forma e con la sintassi del moderno.

Per quanto riguarda l'approccio concettuale, invece, assumiamo come principio che la didattica dell'architettura abbia come oggetto l'architettura, e che questa indipendentemente dalle parole che la avvolgono, viva nel tempo, come ogni oggetto fisico (Eco 1994, 140). Di fronte a tale condizione, la didattica dell'architettura si trova a trattare di una materia mutevole, che si trasforma nel tempo lungo una sequenza potenzialmente infinita. Per potersi fissare in con-

---

2. Anni dopo, Pasquale Lovero riconurrà tale doppia polarità alla distanza prodottasi all'epoca dello scritto tra avanguardia (internazionalismo) e società (tradizionalismo).

creti fruibili, la didattica deve registrarsi per fasi, cioè esprimersi in azioni sociali assimilabili a eventi, a fatti, ciò che possono essere proprio il laboratori di progettazione. Naturalmente anche la posizione concettuale ha il suo demone con il quale fare i conti, così come il formalismo attende al confronto i processi generati dall'analisi, la figura sembra proprio stagliarsi sul fondo delle prospettive concettuali, per via di quella necessità intrinseca di un modo di registrazione del dato concettuale che sia in grado di concretizzarlo, cristallizzandolo, rendendolo adatto al consumo temporale presente e futuro.

### Riferimenti bibliografici

Samonà, Giuseppe. 1929. "Tradizionalismo ed internazionalismo architettonico", *Rassegna di architettura. Rivista mensile di architettura e decorazione* 1, no. 12: 459-466.

Lovero, Pasquale. 1978. "La disseminazione didattica", in Giuseppe Samonà, *L'unità architettura urbanistica. Scritti e progetti 1929 - 1973*, a cura di Pasquale Lovero, 553-607. Milano: Franco Angeli Editore.

Eco, Umberto. 1985. *Sugli specchi e altri saggi. Il segno, la rappresentazione, l'illusione, l'immagine*. Milano: Bompiani.

Penco, Carlo. 2004. *Introduzione alla filosofia del linguaggio*. Bari: Laterza.

## **Il progetto come [c-re-]azione collettiva: per un laboratorio interattivo @UNIPD**

**Luigi Siviero**

**Stefanos Antoniadis**

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale

Il contributo intende enunciare le strategie di insegnamento e apprendimento adottate al Corso di Composizione Architettonica e Urbana III e Laboratorio (CAU3LAB) al quinto anno del Corso di Laurea a ciclo unico in Ingegneria Edile-Architettura dell'Università degli Studi di Padova. Il lavoro sul progetto urbano e di architettura si organizza in gruppi a geometria variabile per meglio sostenere, di volta in volta, le tematiche affrontate dal corso: da attività che richiedono un approccio prettamente individuale, come lo studio dei contenuti teorici della disciplina della composizione o la verifica tramite esercitazioni intermedie, sino alle fasi di lavoro su grandi plastici di studio che riproducono le aree di intervento comune, o il progetto architettonico-urbano, che favoriscono e stimolano invece il lavoro di squadra. Contenuti appresi, obiettivi formativi e momenti di verifica si intrecciano a più livelli in un virtuoso melting pot di azioni e reazioni collettive in grado di potenziare competenze disciplinari e trasversali.

### **Attività individuale**

Ciascuno studente, nella prima parte del corso, è chiamato a svolgere un'esercitazione pratica in aula sulla composizione architettonica attraverso la realizzazione di uno sketchmodel. Con la costruzione di questo piccolo plastico concettuale, a valle di una prima lezione sugli elementi della composizione, sulle strutture formali e le operazioni compositive, lo studente richiama e irrobustisce le conoscenze pregresse acquisite durante i precedenti corsi di composizione. L'esercitazione diviene anche occasione di acquisizione e verifica di capacità trasversali, non direttamente collegate alla disciplina dell'architettura: il piccolo modello, solitamente una composizione di elementi semplici compresi in un volume d'ingombro di un cubo di dieci centimetri di lato, viene siglato con un codice alfanumerico in modo da garantire un discreto anonimato e valutato da un altro compagno di corso secondo una griglia di criteri condivisi. Si innesca così una dinamica di blind peer review che mira al potenziamento di capacità come autonomia di giudizio e autovalutazione.





### **Attività in gruppo**

Gli studenti lavorano prevalentemente in aula con un ritmo strettamente cadenzato divisi in gruppi (composti solitamente da quattro persone) per la redazione del progetto architettonico e urbano del tema progettuale del corso, che varia di anno in anno, ciascuno facendo comunque emergere nell'attività comune un tema che renda riconoscibile, anche ai fini della valutazione finale, il proprio contributo nella squadra. Anche in questa esperienza di lavoro, che si snoda a partire dalla terza settimana di corso sino alla conclusione dello stesso, lo studente ha modo sviluppare competenze specifiche e trasversali, come l'acquisizione di tecniche compositive, logiche organizzative, aggregative e formali per manufatti architettonici complessi che si definiscono nei propri elementi, nelle proprie parti e in relazione al contesto, comprensione dei problemi fondamentali che caratterizzano i principali livelli della progettazione attraverso il costante riferimento all'esercizio progettuale in team, e consapevolezza del proprio ruolo professionale in contesti complessi.

### **Attività in macrogruppo**

Il progetto urbano, il cui tema varia di anno in anno, rispetta un masterplan pre-elaborato dalla docenza, nel quale sono chiaramente riconoscibili i principali dispositivi architettonici e segni territoriali. A cluster di più gruppi viene assegnata, prevalentemente in base a preferenze rese manifeste dagli studenti, una specifica compagine del progetto urbano, così come la realizzazione del plastico generale dell'area di studio, che non si configura come la mera riproduzione in scala di una porzione di territorio, bensì come una lettura ragionata ed una astrazione intersoggettiva da parte dei macrogruppi di lavoro. Gli studenti sono così portati ad affrontare, per la durata delle circa tre settimane intermedie, in parallelo allo sviluppo iniziale dei vari concept progettuali, riflessioni e decisioni da prendersi collegialmente, eleggendo delle figure responsabili con il compito di coordinatori tra i diversi gruppi, e declinando le diverse skill individuali. Attraverso questa organizzazione, che riproduce

in modo semplificato il processo di produzione di un progetto complesso, gli studenti costruiscono in modo razionale le molteplici componenti del plastico comune, in grado di accogliere, alla fine del corso, l'eterogeneità delle proposte progettuali elaborate dai singoli gruppi di progettazione.

### **Attività di classe**

Momento fondamentale del processo didattico è costituito dalle fasi di verifica, che scandiscono l'intera timeline del corso, e che costituiscono sia una componente individuale, volta soprattutto alla costruzione delle capacità di autovalutazione (blind peer review, come precedentemente indicato), che un momento di revisione collettiva delle esercitazioni e dello stato di avanzamento dei progetti (review e peer feedback). Gli studenti, sempre sollecitati a partecipare attivamente alle discussioni, a confrontare il proprio lavoro con quello degli altri, a formulare opinioni ed esprimere giudizi motivati sul lavoro dei colleghi, potenziano così il pensiero critico, la capacità di espressione e una consapevolezza responsabile, nonché le abilità di team working, il problem solving, l'action learning.

### **Immagini**

1. Cronoprogramma e assetto del corso CAU3LAB, Luigi Stendardo, Stefanos Antoniadis, Luigi Siviero, 2018.
2. Sketchmodel di esercitazione sulla composizione, Stefanos Antoniadis, 2018.
3. Lavoro sul plastico generale di studio, Luigi Siviero, 2016.
4. Realizzazione di plastico generale di studio, Stefanos Antoniadis, 2016.





# Calendario

## Coordinamento scientifico

Francesca Bonfante, Luigi Spinelli, Federica Visconti

## Testi di

Barbara Bogoni | Politecnico di Milano

Giovanni Marco Chiri | Università degli Studi di Cagliari

Paolo De Marco | Università degli Studi di Palermo

Martino Doimo | Istituto Universitario di Architettura di Venezia

Massimo Ferrari, Luigi Spinelli | Politecnico di Milano

Veronica Ferrari | Politecnico di Milano

Mariateresa Giammetti | Università degli Studi di Napoli Federico II

Carlo Pozzi | Università G. d'Annunzio di Chieti Pescara

Carlo Quintelli | Università di Parma

Paola Scala | Università degli Studi di Napoli Federico II

Federica Visconti | Università degli Studi di Napoli Federico II

3.

La discussione del tavolo riguarda il tema cruciale della calendarizzazione del laboratorio di progettazione, e di tutte le conseguenze indotte: il rapporto tra i tempi e gli spazi del progetto di architettura, e il coinvolgimento degli studenti in numero e classi.

La discussione al tavolo si articola secondo alcuni temi proposti dagli abstract dei diversi autori.

Un primo tema è quello del rapporto fra teoria e prassi, che coinvolge metodi e tempi dell'insegnamento dell'architettura. Dove il tempo di apprendimento della materia e dei suoi contenuti teorici deve trovare un equilibrio dinamico tra le esigenze di completezza e quelle legate al processo formativo, di fronte alla necessità di tempi lunghi e tempi brevi, e di un vero e proprio allenamento all'attività progettuale.

Un secondo tema riguarda i contenuti e i risultati didattici della calendarizzazione in relazione alle diverse annualità: un calendario dettagliato, articolato nelle differenti discipline presenti e rispetto al tema, è strumento fondamentale per governare le fasi del progetto, laddove l'acquisizione di un metodo è più importante dell'esito formale; la necessità per gli studenti di un tempo di apprendimento della nuova forma di scrittura del progetto e della comprensione degli strumenti espressivi; la relazione temporale con gli altri insegnamenti teorici della Composizione e della Progettazione architettonica.

Altri temi riguardano più direttamente le esperienze sul campo. Come, per esempio, il rapporto fra studenti italiani e internazionali, attraverso l'esperienza dei tutor durante le fasi intensive; la particolarità del luogo nel favorire l'interazione e la condivisione, e la necessità di strategie comunicative comprensibili allo studente. Un quarto tema affronta il ruolo

del laboratorio di progettazione come micro-comunità: viene presentata l'esperienza condotta con Eduardo Souto de Moura su due laboratori paralleli rivolti a studenti italiani e internazionali in forma di atelier di progetto. Un'ultima esperienza sui tempi del laboratorio in base al risultato didattico riguarda i calendari intensivi nel corso di Laurea Magistrale a Mantova: la collocazione come unico insegnamento nel semestre conclusivo del biennio, la continuità temporale con la tesi di laurea magistrale, le fasi intensive: iniziale di rilievo e finale, conclusa da visiting critic internazionali.

FB, LS, FV

## **Imparare il progetto, tra l'Italia e il Portogallo: La didattica intensiva internazionale come pratica di interazione e integrazione culturale**

**Barbara Bogoni**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

“Imparare il progetto” attraverso gli strumenti e il confronto internazionali sono rispettivamente l’obiettivo e il metodo del Laboratorio Architectural Design in Historical Context, attivato presso il Polo di Mantova del Politecnico di Milano nell’ambito del Master Architectural Design and History e orientato agli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Specialistica.

Il Laboratorio, coordinato da Barbara Bogoni, Angelo Lorenzi e Eduardo Souto de Moura, si propone come contributo innovativo alla pratica dell’insegnamento e dell’apprendimento della progettazione architettonica, intendendosi come ambito di sperimentazione di diverse interazioni e contaminazioni culturali tra studenti (di provenienza per metà nazionale e metà internazionale extraeuropea, con formazioni curriculari tra loro molto differenti), tra docenti (composti in un affiatato team italo-portoghese, allineato su principi guida che sottendono a metodo e obiettivi condivisi, con pratiche e attitudini didattiche e professionali diverse), tra ambienti ed esperienze culturali (gli studi e i progetti affrontano i temi delle relazioni tra progetto contemporaneo e costruito storico, in contesti urbani complessi, italiani e portoghesi); e come luogo di interazione diretta con i grandi interpreti dell’Architettura Internazionale (E. Souto de Moura, J. L. Carrilho da Graça, P. David, J. P. Falcão de Campos, tra i docenti portoghesi del corso, e molte figure di rilievo del dibattito architettonico, che giungono a Mantova per partecipare alla rassegna di Mantovarchitettura, un ciclo di eventi – mostre, convegni e conferenze – che ogni maggio coinvolge docenti, studenti, professionisti e cultori dell’architettura).

In questo contesto di grande vivacità culturale, gli ospiti internazionali diventano parte della didattica del Laboratorio e partecipano direttamente alle attività didattiche attraverso visiting critics, lezioni e discussioni aperte.

### **Progetto “didattica intensiva”**

Il progetto di didattica intensiva su cui è impostato il Laboratorio, mira ad affinare negli allievi le capacità di sintesi, la simulta-

neità interpretativa e valutativa e la visione multidisciplinare dei temi e dei problemi di architettura.

Il Corso si svolge nel primo semestre del primo anno della Laurea Magistrale e prevede tre settimane di lavoro intensivo intervallate da periodi intermedi di una o due settimane organizzati con incontri settimanali più puntuali. La prima settimana intensiva si svolge in Portogallo ed è dedicata a studi, rilievi e ricerche sul campo (le parole chiave sono: Disegno | Conoscenza e Ricerca | Schizzo e Modellazione| Contesto e Preesistenza |Territorio, Città, Architettura | Storia). Due settimane di attività di progetto in forma di atelier si svolgono a Mantova e sono caratterizzate da un intenso ritmo di lavoro e partecipazione continuativa del gruppo alle diverse attività (le parole chiave sono: Disegno | Inseadimento | Volumetria, Morfologia e Tipologia | Accessibilità e Connettività | Pubblico e Privato |Minerale e Naturale | Interno e Esterno | Relazioni e Scale| Misura | Sperimentazione | Valutazione | Internazionalità e MantovArchitettura). Le settimane interposte a quelle intensive, orientate a "sedimentare" e "interiorizzare", sono dedicate ad acquisire le necessarie conoscenze teoriche, tecniche e strumentali per perfezionare le capacità di intervenire in contesti storici complessi (le parole chiave sono: Disegno | Verifica, approfondimento e consolidamento | Confronto | Ragionamento | Riferimenti). Si riconoscono, perciò, diversi registri temporali e ritmi di lavoro, sequenziali, integrati o sovrapposti: quello lento e cadenzato della fase di acquisizione dei dati, di rilievo e interpretazione dello spazio fisico, di appropriazione dei caratteri del contesto storico, architettonico e ambientale; e il ritmo accelerato della fase di definizione e sviluppo dell'idea progettuale, cui la docenza dà grande sostegno lungo tutto il processo di evoluzione. Il confronto e il dialogo tra docenti e discenti, è impostato sull'esclusivo utilizzo della matita e della carta, per elaborare soluzioni attraverso lo schizzo, il disegno e il modello tridimensionale, sviluppati a diverse scale di rappresentazione, com'è nella tradizione di lavoro della scuola portoghese.

I temi di progetto affrontati in questi anni hanno riguardato i contesti stratificati delle principali città lusitane, sempre in un rapporto diretto e concreto con un edificio o un complesso di edifici antichi e, in generale, con i centri storici, in una sorta di corpo a corpo tra preesistenza e nuovo intervento. Il lavoro offre un'occasione eccezionale agli studenti e ai docenti di conoscere in profondità l'architettura portoghese attuale, una delle pagine più straordinarie e intense dell'architettura contemporanea, ma anche di riconoscerne i legami con la cultura architettonica italiana e di apprezzarne analogie e diversità rispetto alla pratica e all'interpretazione dell'atto progettuale. I progetti di edifici collettivi e pubblici, musei, teatri, centri culturali, spazi per la formazione, innestati nel tessuto costruito e integrati con gli spazi della residenza, collettiva o privata, e dei servizi ristorativi, ricreativi, sociali, offrono ampi spunti di riflessione e di discussione sui temi della morfologia urbana, della tipologia edilizia, della tecnologia costruttiva, dell'impiantistica e delle strutture di sostegno e, non ultimo, del linguaggio figurativo.

### **Metodo**

L'approccio della docenza ai progetti degli studenti muove sempre da un ragionamento sui caratteri insediativi e sulle relazioni che essi instaurano con il contesto. Affronta prioritariamente il tema delle connessioni con il tessuto e tende a precisare il ruolo e la nomenclatura degli spazi, richiedendo agli studenti precisione e appropriatezza nel definire cos'è pubblico, cosa privato, cosa aperto e cosa chiuso, cosa minerale e cosa naturale, cos'è piazza, strada, costruito, verde.

Gli studenti vengono incoraggiati a prendere una posizione chiara rispetto alle questioni basilari della disciplina, quelle che coinvolgono il futuro delle città, dei territori e dell'architettura in generale, di avere una visione lucida e disincantata sulla qualità del proprio lavoro, di evitare fraintendimenti e ipocrisie nel for-

mare e dichiarare un proprio punto di vista; vengono stimolati a discutere apertamente, anche in contraddizione con la docenza, a sostenere un'idea forte, coerente e condivisibile, in una atmosfera di reciprocità.

Poiché la buona architettura è improrogabilmente intesa come fine ultimo dell'atto progettuale, anche nella sperimentazione universitaria, il Laboratorio richiede agli studenti un alto livello di qualità nell'elaborazione e nella presentazione dei propri elaborati, in nome di un necessario realismo cui l'architettura (mai scambiata per un esercizio teorico astratto e sterile, non solo pensata o immaginata, ma anche costruita e dotata di fisicità e di socialità) deve rispondere.

Lo sviluppo dei progetti si svolge nel clima di un atelier professionale, attraverso la pratica costante del confronto, seguendo con continuità il protocollo della rappresentazione grafica dello spazio a diverse scale. I disegni, gli schizzi e i modelli prodotti sono strumenti di lavoro, e sono perciò soggetti a rielaborazioni continue e ad approfondimenti di dettaglio per la verifica di coerenza e fattibilità. Gli elaborati grafici sono puntualmente vagliati nella loro misura, proporzione e interazione, con righello e scalimetro, relazionati ad altri disegni e altri segni, per educare al dialogo (e al duello!) con la realtà, per affinare il rispetto per la verità dell'architettura.

### **Obiettivi**

"Buonsenso" nelle scelte e nelle decisioni, e "Senso di realtà" nell'interpretazione della pratica e del prodotto dell'atto progettuale sono gli obiettivi formativi prioritari del Laboratorio, che orienta i giovani a produrre una "Architettura di senso", fondata su valori che riconoscono la storia come matrice dello sviluppo, anche in una contemporaneità che spinge verso la frammentarietà e l'innovazione a ogni costo. Gli studenti vengono perciò indirizzati non tanto ad adeguarsi o mimetizzarsi acriticamente nella storia o, al contrario, nella contemporaneità, quanto ad approfondire la ricerca, lo studio e la meditazione

per formulare posizioni critiche fattibili e realistiche; a essere curiosi e interessati all'indagine conoscitiva per spingersi oltre i limiti della disciplina; a essere fiduciosi che il proprio contributo alla trasformazione del mondo sia ancora possibile e significativo; a essere davvero contemporanei, cioè coscienti di come il mondo stia cambiando e di come si può contribuire al suo cambiamento. La scelta dei obiettivi e del metodo didattico muove proprio dalla necessità di formare i giovani futuri architetti a una professione contemporanea che richiede velocità decisionale, capacità critica, lavoro d'equipe, visione multidisciplinare e confronto interdisciplinare, e una spiccata capacità di coordinare la totalità del progetto, nella consapevolezza di avere titolo a intervenire solo su una sua piccola parte.

### **Immagini**

1-2. Architectural Design in Historical Context Studio, Giuseppe Gradella, 2016.





## La didattica del progetto: Un fluido incompressibile?

**Giovanni Marco Chiri**

Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

L'affermazione espressa nel titolo contiene due verità: la prima consiste nel fatto che l'insegnamento del progetto, nel riconfigurarsi continuamente per adattarsi alle modificazioni strutturali indotte dalle varie riforme e a un contesto generale della disciplina anch'esso profondamente cambiato, ha assunto forma liquida. Da processo stabile e certo la didattica è diventata materia magmatica in perenne trasformazione. La seconda è che il tempo di apprendimento della materia e dei suoi contenuti teorici non può – oltre un certo limite – essere addensato nelle poche ore concesse attualmente ai laboratori. La ricerca di un equilibrio dinamico tra le esigenze di completezza e quelle legate al processo formativo – per come è oggi espresso – è diventata dunque la condizione naturale. Tuttavia, nel titolo è presente un punto di domanda perché se una ulteriore compressione dei tempi per l'erogazione della didattica può produrre il collasso dell'intero impalcato dell'apprendimento, è pur vero che esistono ancora alcuni strumenti in grado di ottimizzare i processi didattici garantendo i medesimi risultati in tempi più brevi.

Sino all'A.A. 2016-2017 il rapporto credito\ora era – nel nostro caso – 12,5h\CFU per i laboratori ma è stato ridotto a 10h\CFU con un decremento del 20% delle ore a disposizione a parità di crediti. Inoltre, per effetto della riorganizzazione del corso di laurea in architettura, il Laboratorio di progettazione del primo anno della magistrale è passato in un anno da (8+7) CFU con CFU a 12,5 a (6+6) Con CFU a 10,0 quindi in termini di ore si è passati da 187,5h\corso a 120h con un decremento del 30% in un anno. Anche se il monte ore ICAR14 non è cambiato nel totale, sul primo anno (che è comune a tutti i curricula) il decremento delle ore è importante e influisce sull'organizzazione della didattica.

Il Laboratorio di Teoria e Progetto è distribuito su due moduli. L'idea generale è quella di fare un primo modulo teorico\pratico – in un certo senso propedeutico al progetto – e un secondo modulo integralmente laboratoriale. Nel primo modulo sono concentrate: lezioni frontali, esercitazioni e critiche. Le sessanta



(!) ore a disposizione devono essere ripartite in queste categorie con una proporzione che varia di anno in anno, ma che grosso modo è fissata in 10 ore di lezione\seminario, 10 ore di revisioni collettive sulle esercitazioni e 40 ore di esercitazioni in aula. Ciò significa che, al netto dei tempi morti, in ogni corso ci saranno al massimo dieci comunicazioni brevi su alcune questioni più o meno correlate al tema dell'anno e quattro esercitazioni teorico\pratiche a carattere progettuale da 10 ore di lavoro ciascuna – più o meno il tempo dato all'esame di stato per architetto.

Nel secondo modulo il tempo è ripartito tra due sessioni di critiche (una finale e una intermedia da 10 ore ciascuna) e 40 ore di laboratorio che corrispondono a sole 8 sessioni d'aula da 5 ore ciascuna. Considerando una media di 25 gruppi, il tempo che il docente può dedicare alle correzioni individuali e all'approfondimento dei temi attraverso il progetto è di sole 1,6 ore lorde. Distribuendole in tre revisioni si tratta di non più di 30' da dedicare a ciascun incontro, molto poco. In questa condizione appare evidente la necessità di una profonda ristrutturazione del processo di apprendimento dell'architettura, finalizzata da un lato all'ottimizzazione dei tempi e delle risorse, dall'altro alla sperimentazione di strategie didattiche nuove che superino l'impostazione classica specie nell'erogazione dei contenuti teorici di base. Si tratta in definitiva di raggiungere i medesimi livelli formativi in un tempo che è il 50% – se non meno – di un corso tradizionale e circa il 25% in meno se si considera l'impegno didattico complessivo dello studente fuori dall'orario delle lezioni.

Con riferimento alla formulazione di Calvani (2012) definiamo "architetture istruttive": Recettiva, Comportamentale, Simulativa, Collaborativa, Esplorativa, Metacognitiva-Autoregolativa. Tali architetture sono caratterizzate da un crescente coinvolgimento dell'allievo e da una sua crescente responsabilizzazione. Partendo dal presupposto che il principale elemento critico della laurea triennale è la mancanza di autonomia e che il massimo obiettivo auspicabile è l'autonomia piena, il corso di laurea magistrale ha il compito didattico di costruire tale autonomia e

di farlo in modo graduale e crescente già al primo anno, ossia quando non sono ancora emersi i contenuti specializzati. Tornando alla formulazione di Calvani, si potrebbe dire che il primo modulo – caratterizzato dalla presenza di contenuti teorici o teorico\pratici – ha un approccio basato fondamentalmente su un apprendimento recettivo-comportamentale e – per mezzo delle esercitazioni – esplorativo. La didattica trasmissiva è la forma più classica e consueta di insegnamento ed è quella più utile negli studenti meno formati (Mitchell 2002). Tipicamente asimmetrica vede il docente impegnato a comunicare saperi e gli allievi concentrati a metabolizzarli. Tale approccio, seppure può considerarsi ancora valido per molte discipline, non lo è per l'architettura caratterizzata da una molteplicità di temi la cui esplorazione deve essere accompagnata dall'esercizio nel merito. Allo scopo di ottimizzare il tempo a disposizione i contenuti accessori (es. rappresentazione, tecnologia etc.) o necessari per riallineare le competenze in ingresso (letture e concetti chiave) sono stati strutturati adottando la flipped classroom. I supporti didattici selezionati sono stati forniti online (cloud e social) preventivamente agli studenti i quali hanno l'obbligo di studiarli fuori dall'orario di lezione e prima delle esercitazioni applicative. Il tempo a disposizione può essere così utilizzato per alcuni (pochi) seminari chiave di durata media 45' con un'interruzione di 5' per domande ogni 20' in accordo con la teoria del carico cognitivo (Sweller 1988). Tuttavia, l'erogazione dei contenuti teorici per via trasmissiva semplice non da prove di efficacia a lungo termine e deve essere sostenuta da altre strategie di apprendimento come quella comportamentale e trasmissiva\multimodale. La strategia comportamentale si basa sulla suddivisione del percorso di apprendimento in parti elementari proposte con livello di difficoltà crescente (Clark 2010). Questa modalità richiede che l'insegnante dopo aver presentato le informazioni verifichi la loro comprensione attraverso esercizi o prove e indichi tempestivamente l'adeguatezza della prova, fornendo feedback costanti. Inoltre, l'esposizione dei concetti, specie nelle esercitazioni è spiccatamente multimodale. L'idea di base è fornire agli studenti il contenuto da apprendere

cambiando il canale comunicativo e le modalità di lavoro per incontrare il maggior numero di caratteristiche attitudinali. Così le diverse esercitazioni – a difficoltà crescente – sono organizzate in modo da stimolare tutto lo spettro cognitivo (disegno a mano, modello, rappresentazione grafica, testo e ridisegno critico). Infine, il contenuto delle esercitazioni ha lo scopo di attivare una modalità di apprendimento esplorativa. Tale approccio didattico si basa sull'idea che l'apprendimento si attiva in maniera efficace quando esiste una motivazione all'azione, ossia un problema da risolvere. Il *problem based learning* applicato alla didattica del progetto consiste dunque nel sottoporre agli studenti quesiti formali ed espressivi di moderata entità (liberi per esempio di sovrastrutture complesse derivanti da programma funzionale, aspetti normativi o tecnologici) che consentano loro di esplorarne – attraverso il progetto – tutte le potenzialità.

Nel corso del secondo modulo (prettamente laboratoriale) gli studenti apprendono a sviluppare il progetto in modo autonomo regolando il proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza, la scelta e l'utilizzo consapevole di strategie cognitive e per questo si può parlare di esperienza didattica autoregolativa. In definitiva l'allievo impara ad imparare. Ciò si ottiene fornendo agli studenti l'opportunità di conoscere un repertorio di strategie operative e favorendo lo sviluppo della consapevolezza circa le proprie singolari attitudini (fissare gli obiettivi da raggiungere – es. formali –, riepilogare – elenchi –, classificare – riferimenti –, schematizzare – schizzi –, formulare delle domande, sviluppare ragionamenti induttivi). Il contesto nel quale si svolge l'esperienza è tuttavia un contesto simulativo che spinge gli allievi a sperimentare condizioni simili a quelle reali o mediante il *role playing* (simulazione del concorso di idee). Il caso studio prevede la costruzione di un tema e di uno scenario reale o verosimile che richiede l'applicazione di concetti e teorie studiati in precedenza o viceversa capace di stimolare congetture e ipotesi. Il contesto competitivo induce inoltre ad attuare strategie per la gestione del tempo dall'ideazione alla

produzione degli elaborati. Il processo è inoltre collaborativo in quanto l'apprendimento si sviluppa attraverso l'interazione sociale tra pari.

L'apprendimento collaborativo è uno dei pilastri su cui poggiano numerose teorie dell'apprendimento. Pur essendo una necessità indotta dall'ipertrofico rapporto studenti/docenti esso può trasformarsi in una virtù ad alcune condizioni: può essere efficacemente adottata per studenti già formati (viceversa sono più incisive forme più dirette), se guidata dal docente consente il riallineamento di chi è rimasto indietro e agevola il consolidamento delle competenze. Il processo di *peer tutoring* alleggerisce il carico didattico dello staff docente specie per tutte quelle informazioni e compiti non essenziali. Il processo di apprendimento collaborativo si attua all'interno dello stesso gruppo di progetto ma anche trasversalmente ai gruppi in occasioni di critiche intermedie pubbliche aperte alla discussione collettiva sui singoli progetti.

### **Riferimenti bibliografici**

Bonaiuti, Giovanni. 2014. *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.

# L'insegnamento della progettazione architettonica: Una comparazione tra Italia e Spagna

**Paolo De Marco**

Universitat Politècnica de València

Università degli Studi di Palermo

All'interno dei Corsi di Studio in Architettura e Ingegneria edile – Architettura (entrambi Corsi di studio LM4 a ciclo unico) l'organizzazione temporale dei Laboratori di progettazione architettonica occupa da sempre un ruolo cardine nell'intero percorso formativo. Dal calendario dipende infatti il corretto svolgimento del corso, l'eventuale interazione con altri insegnamenti, l'adeguato svolgimento e la distribuzione nel tempo dei contenuti teorici e pratici.

Se in Italia prevale spesso l'organizzazione semestrale, in paesi geograficamente e culturalmente vicini come la Spagna, le modalità di insegnamento sono miste, sovrapponendo corsi semestrali e annuali. L'insegnamento della progettazione architettonica – come in Italia – include contenuti teorici e pratici, comprendendo e combinando lezioni frontali e attività progettuali ma, a differenza di quanto accade nella maggior parte dei corsi italiani, con una distribuzione esigua nell'orario settimanale.

Mentre nelle Università italiane i laboratori si organizzano con sistemi che variano in modalità nei diversi Atenei, in Spagna è diffuso il sistema dei taller in cui un solo docente segue un piccolo gruppo di studenti. In questo modo, la redazione del progetto si accompagna all'elaborazione di ulteriori esercizi in itinere e alle consegne/revisioni collettive che scandiscono l'intero andamento del corso.

A scopo esemplificativo, per meglio comparare le specificità dell'organizzazione temporale dei Laboratori di progettazione architettonica in Italia e Spagna, si prendono in analisi due corsi in cui chi scrive ha esperienza diretta, avendone partecipato alla didattica come tutor: il corso di Proyecto 2 del Grado en Fundamentos de la Arquitectura della Universitat Politècnica de València, tenuto dal Prof. Fran Silvestre, e il Laboratorio di Progettazione Architettonica I dell'Università degli Studi di Palermo, del Prof. Antonino Margagliotta.

Iniziando da quest'ultimo, il calendario stabilisce una durata semestrale (dodici settimane), che impegna gli studenti per quindici ore settimanali di lavoro presenziale (per un totale di cen-

tottanta ore) e ulteriori centoventi ore di lavoro non presenziale. Ne risulta un carico complessivo di trecento ore, per complessivi dodici crediti formativi. Il corso, che per l'anno accademico 2018/19 è stato seguito da ventisei studenti, prevede per le prime sei settimane le lezioni frontali sui fondamenti "teorici" della Composizione architettonica (trattandosi di un corso di prima annualità) e lo svolgimento di alcune attività "pratiche" che verificano le acquisizioni teoriche: un esercizio semplice (progetto di un piccolo padiglione o di un rifugio), lo studio, l'analisi e il ridisegno a matita di una architettura esemplare e il successivo ridisegno a china della stessa, inclusa la ricostruzione attraverso il modello. Nella seconda parte del corso gli studenti sono invece impegnati nell'elaborazione del progetto più complesso (di solito una casa unifamiliare). Anche in questo caso si procede con il disegno a matita e poi a china (in tavole di formato 100x70 cm), oltre che con l'elaborazione di modelli in scale differenti. Da alcuni anni, infatti, nelle prime annualità del Corso di Laurea (in Architettura e in Ingegneria edile – Architettura, i cui Laboratori sono tra loro coordinati) l'elaborazione dei progetti non prevede l'ausilio di computer e del disegno assistito, mettendo in atto una sorta di *back to basics*. Il Laboratorio di Progettazione Architettonica I si svolge al secondo anno e rappresenta la prima attività progettuale per gli studenti, che negli anni successivi sono impegnati in altri due Laboratori di progettazione.

Anche nella Universitat Politècnica de València la prima attività progettuale si svolge al secondo anno, proprio con il corso di Proyecto 2. Al primo anno gli studenti sono invece impegnati nel corso di Proyecto 1 (cinque ECTS) che, nonostante il nome, non prevede l'effettiva elaborazione di un progetto bensì lo studio di alcuni contenuti teorici preliminari: il ruolo del progetto nella storia, il concetto di progetto, l'attività dell'uomo, la percezione dello spazio, la relazione tra architettura e città. Per la durata complessiva del piano di studi quinquennale, grazie al coordinamento orizzontale l'insegnamento della progettazione si svolge parallelamente ai corsi di Costruzione, Strutture e Urbanistica nei quali, oltre agli indispensabili contenuti teorici,

si approfondiscono e verificano le soluzioni del progetto architettonico.

Il Taller de Proyecto 2 ha una durata annuale (trenta settimane) e un peso di quindici ECTS, corrispondente a quattrocento ore di studio. Nell'anno 2017/18 il taller è stato seguito da quindici studenti, impegnati in ben duecentocinquanta ore di lavoro non presenziale e in centocinquanta ore di lavoro presenziale. Queste ultime comprendono brevi lezioni su contenuti teorici (topics), pratica progettuale in aula, pratica sul campo (visite in cantiere), pratica informatica. Durante l'intero anno si elaborano tre progetti: un esercizio compositivo preliminare (un faro nel porto di Valencia), una casa isolata e uno spazio pubblico di piccole dimensioni con l'inserimento di una architettura effimera. Gli strumenti di disegno, a differenza di quanto avviene nel Laboratorio di Progettazione italiano, sono anche digitali. Dopo la prima fase di ideazione si passa rapidamente alla produzione delle maquetas (modelli monocromatici e monomaterici), intesi come strumenti di ricerca progettuale. Le fotografie dei modelli vengono ritoccate e inserite nel luogo con fotomontaggi che precedono l'elaborazione delle visualizzazioni tridimensionali. Alla fine di ogni progetto gli studenti sintetizzano l'attività svolta consegnando un book in formato A3 redatto digitalmente.

A partire da quest'ultimo dato possiamo iniziare a trarre alcune conclusioni: se nel Laboratorio italiano si punta sull'esercizio manuale, non mediato dal computer, nel taller l'attività manuale non è meno presente, ma le si affianca però un lavoro digitale, che punta a sviluppare negli studenti la capacità di comunicare il progetto tramite i mezzi e le tecnologie contemporanee. L'intensità del corso semestrale, con un calendario fitto e denso di contenuti, non consente il coordinamento orizzontale con altre discipline, che è invece un aspetto centrale dell'organizzazione temporale del taller. Nel caso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura, tramite la sovrapposizione e il coordinamento orizzontale dei Corsi, l'insegnamento della progettazione architettonica acquisisce una sorta di trasversalità ed un ruolo cardine all'interno dell'annualità. All'interno del Corso di Laurea in

Ingegneria edile – Architettura, che per sua natura comprende molti ambiti didattici, l'insegnamento della progettazione architettonica non ha ancora acquisito questo ruolo, ma in questo senso si pianifica una futura evoluzione dell'organizzazione didattica.

Se poi, come nel caso della Universitat Politècnica de València, il coordinamento del piano di studi è anche verticale (con complessità crescenti a seconda dell'anno di corso), il progetto del Corso di Laurea diviene chiaro, rispondendo ad un obiettivo formativo ben definito e tracciando un percorso didattico preciso.

Grazie anche all'organizzazione temporale, il taller de proyecto si struttura come insegnamento cardine, impegnando e accompagnando gli studenti con continuità per i cinque anni della loro carriera accademica.

Da questa comparazione emerge inoltre che, al netto delle differenze nelle modalità di insegnamento della progettazione architettonica in Italia ed in Spagna, gli esiti del Laboratorio di Progettazione Architettonica I e del Taller de Proyecto 2 sono assolutamente confrontabili nel grado di coinvolgimento degli studenti, nei contenuti didattici e nella qualità delle esercitazioni progettuali.

## **Laboratori integrati di progettazione: La definizione di un calendario dettagliato dell'insegnamento di Composizione, come fondamentale strumento didattico per governare le fasi del processo progettuale**

**Martino Doimo**

Università IUAV di Venezia

Dipartimento di Culture del Progetto

Dall'a.a. 2004/2005 sono responsabile di laboratori di progettazione, prevalentemente integrati e di durata semestrale, ai Corsi di laurea triennale e magistrale in Architettura all'Università IUAV di Venezia.

L'attività didattica è stata occasione per lo sviluppo sperimentale di alcune specifiche tematiche in cui si articolano i miei interessi principali di ricerca, che riguardano le relazioni tra elementi della costruzione e figure della composizione nell'architettura moderna e contemporanea, con particolare attenzione alle differenti forme di spazio ed espressione tettonica. Si tratta in particolare di due gruppi di distinte questioni – inerenti l'analisi congiunta di una serie di figure-chiave dell'arte del costruire del nostro tempo, nel particolare rapporto che si determina nella composizione reciproca – che sono stati applicati rispettivamente ai laboratori dei Corsi di laurea triennale e magistrale.

I laboratori dei Corsi di laurea triennale trattano alcune figure elementari della moderna arte del costruire/tettonica – il podio e il recinto murario, il riparo "pelle e ossa" – ricercandone i fondamenti, in particolare in riferimento ai temi-chiave della ricerca teorico-sperimentale condotta da Mies van der Rohe, a partire dalla realizzazione del padiglione di Barcellona nel 1929 e dai progetti delle case a corte degli anni Trenta, come sviluppati nell'insegnamento al Bauhaus e quindi all'IIT di Chicago.

I laboratori dei Corsi di laurea magistrale affrontano la complessità delle stratificazioni tettoniche urbane nell'architettura della metropoli del nostro tempo, che si sviluppano a partire dalla progressiva accentuazione dell'autonomia dell'elemento basamentale rispetto all'elevazione, fino a giungere all'espressione estrema della distinzione di due differenti strati urbani nel modello del complesso architettonico-urbano composto da piastra/podio e grande edificio autonomo (la moderna figura paradigmatica della "nave"), tendenzialmente sospeso, fuori scala e indifferente rispetto al contesto immediato: tra ricerca "archeologica" delle tracce dei processi di formazione storici e sradicamento.

## **Il calendario come fondamentale strumento nella didattica laboratoriale**

Nell'ambito del VII Forum ProArch ho ritenuto interessante proporre un confronto tra le varie metodologie didattiche rivolte ai laboratori di progettazione, in particolare in merito a uno strumento che ritengo fondamentale per la didattica laboratoriale: un calendario interno dell'insegnamento di Composizione, che mi sembra particolarmente utile per i docenti – ai fini del controllo dello stato di avanzamento dei progetti – e quale orientamento nel percorso progettuale, tale da consentire agli studenti di riallinearsi facilmente in caso di assenze e ritardi e soprattutto di raggiungere alla prima sessione di esami gli obiettivi fissati nel programma didattico.

Fin dal primo laboratorio di cui sono stato responsabile ho adottato e precisato un calendario dettagliato dell'insegnamento di Composizione – articolato in rapporto alle differenti discipline di volta in volta compresenti, al tema e all'anno di corso – che viene spiegato e consegnato agli studenti all'inizio del laboratorio, insieme all'elenco degli elaborati da presentare all'esame (differenziati per studenti singoli, gruppi di due o tre studenti), ai materiali di base e al programma funzionale dettagliato relativo al caso-studio proposto.

Il calendario fissa le fasi del processo progettuale che viene sviluppato nell'esercitazione condotta dagli studenti nel corso del laboratorio, stabilendo le questioni che sono affrontate nelle lezioni e gli elaborati richiesti per le revisioni dei progetti in ogni tornata.

Per i laboratori semestrali le fasi previste sono:

1. illustrazione del programma e bibliografia fondamentale del laboratorio, del tema architettonico-urbano e del caso studio per l'esercitazione progettuale (3 tornate, con sopralluogo sull'area progetto);
2. analisi del luogo (la cartografia storica è fornita dalla docenza) e prime idee progettuali; impostazione ed elaborazione del

progetto a livello planivolumetrico: disegni e modelli in scala 1:10.000/1:1.000/1:500/1:200 (4 tornate: analisi e intenti progettuali, con prime revisioni collettive; impostazione del progetto a livello planivolumetrico, con prime revisioni per gruppi; elaborazione del progetto a livello planivolumetrico; definizione del progetto a livello planivolumetrico);

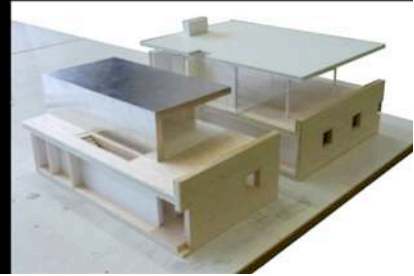
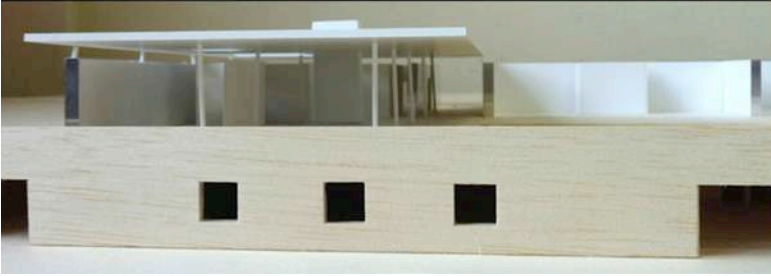
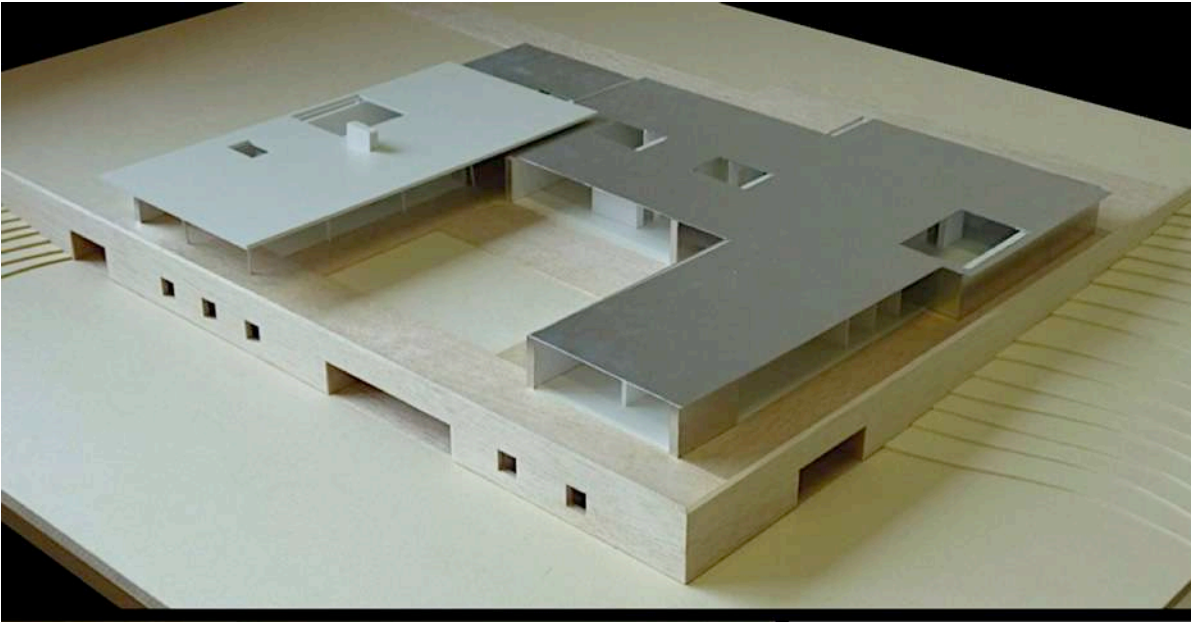
3. impostazione ed elaborazione del progetto architettonico (composizione d'insieme) e delle sue parti: disegni e modelli in scala 1:200/1:100/1:50 (4 tornate: impostazione del progetto architettonico; elaborazione del progetto architettonico 1, con verifica delle soluzioni strutturali; elaborazione del progetto architettonico 2, con verifica delle soluzioni funzionali/distributive; approfondimento delle parti del progetto architettonico);

4. studio del "partito architettonico". Approfondimento su materiali e tecniche costruttive ed elaborazione di dettaglio degli elementi del progetto architettonico: disegni e modelli in scala 1:50/1:10 (2 tornate: approfondimento degli elementi fondamentali del progetto architettonico, attraverso l'individuazione e lo studio della campata-tipo; elaborazione di dettaglio degli elementi del progetto architettonico);

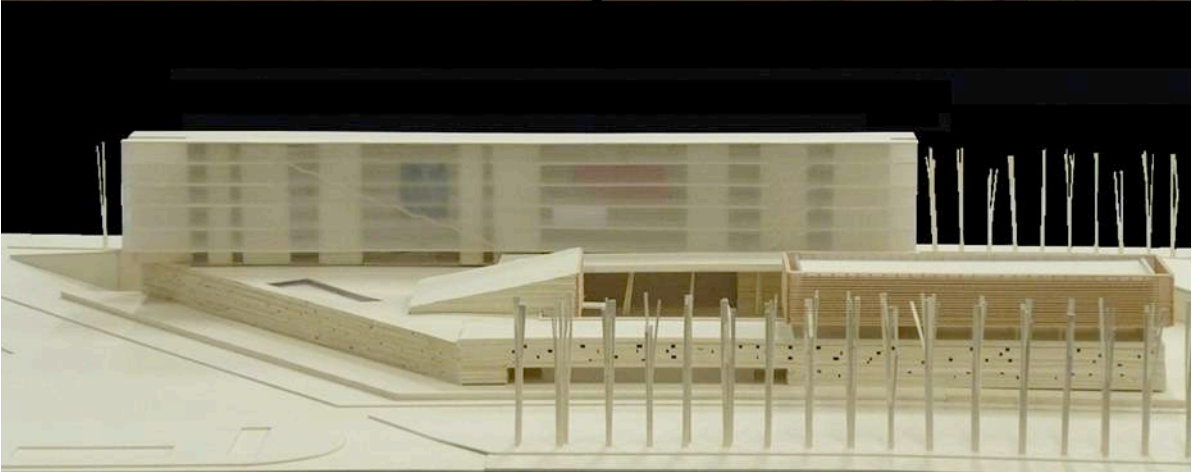
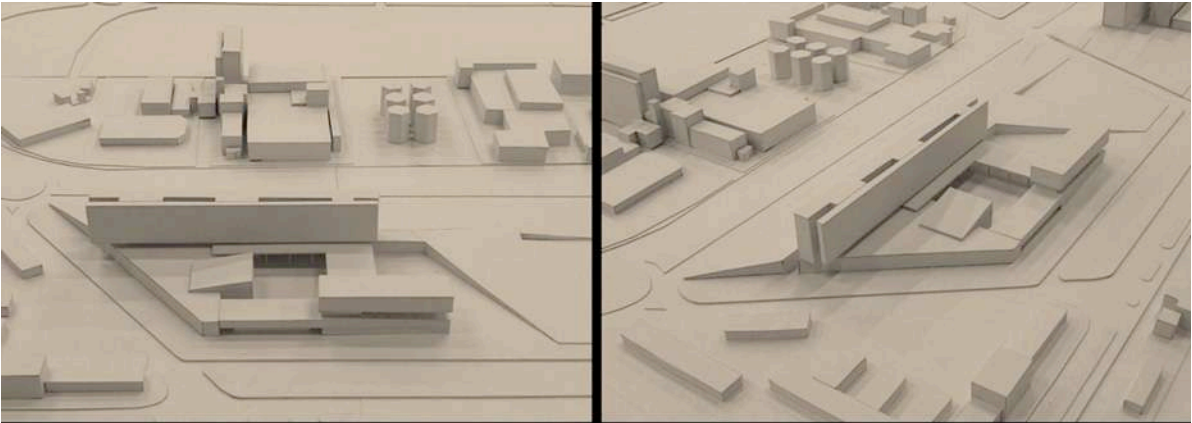
5. definizione del progetto architettonico. Ricadute degli approfondimenti costruttivi sul progetto d'insieme; affinamento delle soluzioni di rappresentazione e verifica della redazione finale degli elaborati progettuali (seminario intensivo di 5 giorni, con consegna di una breve relazione di illustrazione delle scelte progettuali architettoniche, alla conclusione del seminario).

## **Immagini**

1. Esempio progetto studenti Laboratorio 1° anno CdL triennale Architettura IUAV, docente Martino Doimo, 2014-15.
2. Esempio progetto studenti Laboratorio 1° anno CdL magistrale Architettura IUAV, docente Martino Doimo, 2014-15.







## Final workshop “Antico e Nuovo”

### **Massimo Ferrari**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

### **Luigi Spinelli**

Politecnico di Milano

Dipartimento DASTU Architettura e Studi Urbani

All'interno del Corso di Laurea Magistrale in Architectural Design and History, attivo da tre anni al Polo Territoriale di Mantova del Politecnico di Milano, la messa in discussione del piano degli studi acquisito ha permesso di immaginare – come conclusione del percorso biennale – un laboratorio finale capace di diventare centro dell'esperienza formativa, grazie al programma innovativo proposto, nonché avvicinamento alla tesi di laurea redatta per affrontare specificamente i temi riferiti al progetto composto all'interno del costruito storico. Architettura e storia – come concreto radicamento della Scuola alla città di Mantova che la ospita – sono diventati i due termini di confronto su cui strutturare la relazione con gli studenti, indirizzando fin da subito la loro ricerca all'interno di una contrazione e dilatazione di tempi necessari ai vari step immaginati.

La struttura del semestre, il secondo del secondo anno, ha scelto infatti di favorire l'intensità dell'esperienza laboratoriale affiancando al Final Workshop solamente un corso opzionale a scelta, liberando di fatto l'impegno dello studente a favore del progetto di architettura con una frequenza intensiva richiesta indispensabile per concentrare l'attività di ricerca, il lavoro pratico e le attività supplementari nell'orizzonte di una analisi progettuale completa anche negli aspetti esecutivi. Una concentrazione “eccezionale” rivolta al progetto, un tempo volutamente favorevole alla continuità orizzontale nell'arco della settimana che avvicina la dedizione ad un unico progetto a necessaria nell'attività professionale.

La struttura didattica del Final Workshop, suddivisa in due sezioni coordinate tra loro attraverso un calendario comune e temi progettuali differenti ma afferenti ad un unico luogo – Palazzo Ducale a Mantova grazie ad una co-tutela con la direzione dell'istituzione culturale nazionale – è stata progettata sperimentalmente secondo alcune fasi differenziate studiate per scandire il semestre in modo più puntuale rispetto al canonico calendario accademico di Ateneo e della Scuola:





- una fase iniziale intensiva di due settimane, a sezioni riunite e con gruppi di lavoro misti, per il lavoro sul campo affidato all'integrazione di tecniche avanzate di rilievo;

- una fase centrale dedicata all'attività tradizionale di laboratorio in cui introdurre e approfondire le componenti propedeutiche al progetto;

- una fase finale, nuovamente intensiva, di due settimane in un luogo esterno alla Scuola per la definizione del progetto nei suoi aspetti il più possibile vicini ad una concreta possibilità di realizzazione.

Non più quindi la scansione settimanale con un unico ritmo per tutto il semestre ma velocità temporali differenti capaci di adeguarsi alle necessità che di volta in volta le discipline parallele e complementari possono imporre.

Questa programmazione di prova ha reso quindi necessaria la formalizzazione di un calendario operativo del Corso di Laurea Magistrale in stretta relazione con l'attività del Polo e in particolare con gli eventi di MantovArchitettura considerati a tutti gli effetti parte di una didattica innovativa auspicata all'interno dell'Ateneo. Le lezioni del palinsesto internazionale sono diventate quindi per gli studenti laureandi la possibilità concreta di integrare la ricchezza di confronto internazionale con la specificità culturale – già insita all'interno del Corso di Laurea – grazie alla presenza nelle due settimane finali di numerosi docenti e architetti stranieri.

L'esperienza di un festival dedicato alla nostra disciplina ma profondamente legato alla contemporaneità, grazie all'aggiornato programma proposto, alla condivisione con la città di temi sociali, culturali ed economici, si intreccia in modo proficuo, costruttivo ma soprattutto formativo con la didattica, creando una sinergia fattiva e attiva tra gli eventi oltre la possibilità per gli studenti di confrontarsi puntualmente con ospiti che discutono a Mantova le loro esperienze professionali internazionali.

A conclusione del Final Workshop, la critica al progetto diventa – infine – un momento collettivo di condivisione con i visiting professor invitati per valutare il lavoro svolto all'interno del corso di laurea, un valore per la Scuola tutta; un confronto necessario ma anche la possibilità di introdurre una continuità temporale con il processo di elaborazione della tesi di laurea. In questo modo una nuova flessibilità dei tempi consueti dedicati ai laboratori di progettazione diviene condizione necessaria per comprimere e dilatare i momenti necessari alle diverse fasi della ricerca progettuale lunga solo sei mesi, in una sinergia tra discipline complementari che concorrono alla necessaria qualità del risultato finale, anticipando l'avvio dell'esperienza ultima della carriera dello studente individuata nella tesi di laurea.

### **Immagini**

1. Final Workshop "Antico e Nuovo", Casa del Mantegna, Mantova 2017.
2. Final critics del Workshop "Antico e Nuovo", Mantova 2017.
3. Final critics del Workshop "Antico e Nuovo", Mantova 2017.

## **Il ruolo del tutor all'interno di laboratori di progettazione e workshop intensivi**

**Veronica Ferrari**

Politecnico di Milano

Dipartimento DASTU Architettura e Studi Urbani

Il workshop è una particolare forma didattica, che racchiude in un'esperienza intensiva occasioni di sviluppo della capacità autocritica, competenza di finalizzare il lavoro e predisposizione al lavoro in team.

Il presente contributo nasce dalla mia personale esperienza triennale di partecipazione al Final Workshop Antico e Nuovo come assistente alla didattica che si tiene a conclusione del corso di laurea magistrale in Architectural Design and History di Mantova.

L'attività del workshop può essere la risposta alla necessità di innovazione delle tecniche in grado di attivare i processi di apprendimento. La capacità di progettare è sempre più connessa alla capacità di unire conoscenze in maniera trasversale, requisito fondamentale ed intrinseco nella natura delle attività svolte in tempi brevi e prestabiliti. Il workshop è un modello didattico, di per sé, caratterizzato da una forte interdisciplinarietà, nel caso del Final Workshop Antico e Nuovo lavorano parallelamente diverse discipline: la progettazione architettonica, il rilievo attraverso strumenti e tecniche avanzate, il restauro architettonico e il consolidamento strutturale. Indispensabile è una precisa programmazione delle fasi del progetto: dall'idea generale, fino allo sviluppo dei dettagli. Il workshop vuole essere un'esperienza di sintesi dei contributi didattici ricevuti durante l'intero corso e degli aspetti disciplinari che costituiscono la cultura del progetto.

Peculiarità del Final Workshop Antico e Nuovo è che il workshop si fa "luogo". L'identificazione delle attività e della loro organizzazione in un determinato tempo, due settimane nel mese di maggio, e in un determinato spazio, la casa del Mantegna, rafforza l'identità del workshop e delle sue attività. La location scelta deve essere un luogo stimolante. Nonostante vi siano chiari problemi logistici (stampa delle tavole, connessione internet, ecc.) la sede del workshop deve essere caratterizzata da spazi ampi e contigui dove l'interazione e la condivisione risultano più facili.

Il carattere dell'intera laurea magistrale in Architectural Design and History è quello di educare al contesto dell'heritage, far riflettere su temi contemporanei e sulla realtà urbana in cui viviamo. L'educazione alla progettazione deve integrarsi con le tracce culturali che ci circondano e saperle valorizzare al meglio, confrontarsi con i temi più urgenti e attuali e le problematiche della contemporaneità. Il Final Workshop Antico e Nuovo rientra all'interno di un progetto di didattica innovativa promosso dal Politecnico di Milano.

Oltre al risultato formativo, il workshop stimola la creatività e il consolidamento dei gruppi di lavoro. Lavorare collettivamente aiuta ad attivare processi di interazione fra i partecipanti, fra ricerca e progetto e a creare networking. Ne è un esempio l'attività di gruppo o lavori di classe, come la costruzione del rilievo complessivo, che prevede l'assemblaggio finale di lavori frammentari, svolti dagli studenti secondo la stessa logica, con lo scopo di creare un vero e proprio strumento utile alla collettività. Fornire gli stessi strumenti per il raggiungimento di un obiettivo comune può aiutare a rafforzare i rapporti all'interno della classe. Anche l'integrazione fra sezioni di laboratori diversi, ma che condividono il percorso esperienziale, può aiutare nella costruzione di una conoscenza comune ancora più ampia.

Durante i workshop le informazioni su temi progettuali e obiettivi non hanno la possibilità, visti i tempi, di sedimentare nella mente degli studenti, è così necessario adottare strategie comunicative comprensibili e su misura per lo studente, soprattutto se provenienti da diverse culture e paesi del mondo. Il tutor deve dare dei consigli pratici, aiutare i gruppi nell'organizzazione del lavoro e coordinarli se necessario. Fondamentale è l'aiuto nella preparazione alla critica finale e alla presentazione del progetto, indicando la corretta impostazione dei tempi, delle tavole e del discorso.

Nonostante la breve durata dei workshop, l'obiettivo è quello di strutturare un progetto abbastanza compiuto in tutti i suoi aspetti. Il calendario e la programmazione delle attività mirano a formare gli studenti a rispettare le scadenze e ad organizzare

il lavoro attraverso tempistiche prestabilite. Il progetto si forma poco alla volta. Lo spirito del workshop è sì orientato alla valutazione del prodotto finale, ma anche e soprattutto alla valutazione dello sviluppo delle idee, al loro sviluppo in termini pratici e al ruolo del singolo studente all'interno di un processo di partecipazione collettiva. Per molti studenti stranieri, abituati al lavoro individuale, lavorare in gruppo è una novità e un'opportunità di conoscenza, di integrazione e occasione di dare il proprio contributo alla collaborazione. La presenza di studenti di diverse provenienze geografiche e culturali contribuisce a fornire agli studenti stessi un punto di vista in grado di includere, prevedere, saper gestire una molteplicità di metodi e linguaggi. Curioso è l'approccio iniziale e creativo degli studenti, differente e spesso significativo della provenienza culturale: più creativo, più pragmatico, più grafico, più filosofico ecc. Fondamentale nel ruolo di tutor è intuire e cercare di valorizzare i soft skills di ogni studente, suggerendo loro modalità operative ed efficaci per la loro applicazione.

Spesso il tutor viene visto come "mediatore" fra docente e studente. È importante riflettere sulla figura del tutor più come "intermediario" fra lo studente e i suoi obiettivi. A volte, come nel mio caso, all'attività di tutor è affiancata la frequentazione del dottorato, condizione per cui si è in parte discente e si vive attivamente il tema dell'apprendimento.

Il tutor deve saper stimolare l'interesse degli studenti e la loro produttività dando loro spunti su come rappresentare le proprie idee e stabilendo un rapporto di empatia. Egli, seguendo intensivamente gli studenti e lavorando con loro durante l'intero orario di lavoro, segue assiduamente l'attività didattica e i suoi risultati, lavorando al processo non solo progettuale, ma anche di apprendimento in modo continuativo e coerente.

Come numerose altre attività, i momenti di lavoro intensivo, inducono lo studente a sviluppare un senso critico, una capacità metodologica e una capacità di governare il progetto. Ci si esercita a mettere in relazione in maniera trasversale questioni di tipo strutturale, compositivo, tecnologico, tipologico, materico,

ecc. Il tutor, affiancando il docente, ha l'obiettivo di applicare strategie per far comprendere il significato dei principi progettuali, innescare azioni di apprendimento attivo e costruzione delle conoscenze ed in particolar modo aiutare lo studente a costruire una propria identità. All'interno del Final Workshop la ricerca personale di ogni studente viene avviata per durare nel tempo: ognuno di essi si costruisce temi personali da approfondire nel lungo periodo, fino allo sviluppo di una tesi di laurea magistrale.

Gli studenti del Final Workshop, durante le due settimane di lavoro intensivo, sono invitati a partecipare ad eventi promossi dal Corso di Studi: seminari, lecture e mostre organizzati durante tutto il mese di maggio in occasione di Mantovarchitettura. Quest'iniziativa ha lo scopo di fornire agli studenti ulteriori spunti, riferimenti e ispirazioni per l'attività di progetto e permette loro di arricchire il proprio bagaglio culturale.

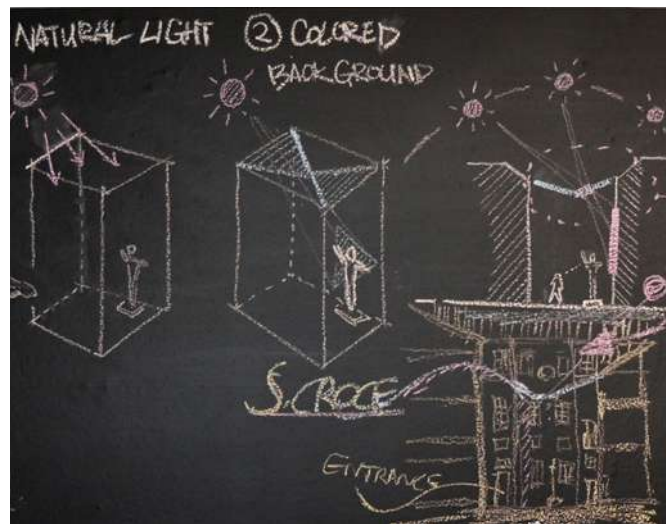
La discussione dei progetti durante il workshop avviene a più livelli, intrecciati e sovrapposti, tra studenti e studenti, fra studenti e docenti e fra studenti, ospiti e docenti. L'organizzazione degli scambi di pareri, dei confronti e delle dinamiche del workshop viene impostata su due fronti: con interazioni paritarie come quelle fra gli studenti e con interazioni più eterogenee con l'acquisizione di punti di vista differenti attraverso il confronto con docenti e professionisti internazionali. L'organizzazione di revisioni collettive, pubbliche, in cui gli studenti presentano lo stato di avanzamento del loro lavoro e giornata conclusiva con mostra dei progetti finali.

La giornata conclusiva del workshop prevede la partecipazione degli studenti ad una final critics, un momento di verifica e di presentazione dei progetti, a cui prendono parte professori e architetti professionisti provenienti da tutto il mondo.

Il workshop è simbolo di una ricerca attiva e partecipata, è un'officina didattica, dove ogni partecipante, studente, tutor, docente o ospite, mette le proprie conoscenze e le proprie attitudini a disposizione del progetto, dell'apprendimento e della collettività.

## Immagini

1. Foto ritraente schizzi di studio su lavagna, Veronica Ferrari, 2017.
2. Foto ritraente momenti di lavoro, Veronica Ferrari, 2017.







## **Interazioni tra la programmazione temporale e spaziale dei laboratori e le modalità didattiche e di apprendimento**

**Mariateresa Giammetti**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

In un panorama complesso caratterizzato da importanti trasformazioni paradigmatiche dell'architettura, la didattica del progetto resta ancora il perno delle scuole di architettura, il centro attorno a cui organizzare le orbite di tutti quei saperi specialistici che gravitano intorno al progetto e che insieme al progetto, sono necessari alla formazione di una figura capace di coordinare e gestire gli articolati processi dell'architettura contemporanea. Ciononostante, la considerevole segmentazione pluridisciplinare che interessa il progetto, finisce spesso col far perdere di vista la sua centralità ed il tema per cui, attraverso l'attività didattica dei laboratori di progettazione, è possibile trasmettere agli studenti strumenti per pensare, rappresentare e realizzare lo spazio, creando una figura di architetto capace di scrivere il linguaggio dell'architettura e quindi di accompagnarla nelle diverse declinazioni e varietà strumentali richieste dalla pluralità di competenze necessarie alla sua realizzazione.

Se si intende il laboratorio di progettazione come il luogo in cui apprendere la scrittura dello spazio, bisognerebbe interrogarsi su quali sono modalità e tempi degli studenti per l'apprendimento di questo nuovo linguaggio, in un'epoca in cui i linguaggi, siano essi affidati alla parola o alle immagini, sono oggetto di grandi trasformazioni il cui esito è un cambiamento dell'approccio alla scrittura stessa ed alle sue forme di apprendimento.

L'insegnamento del progetto comporta la necessità di insegnare una nuova forma di linguaggio che non si esprime attraverso le parole, ma attraverso gli elementi dell'architettura, la cui materiale consistenza viene simulata, astraendola, attraverso il disegno bi o tridimensionale. Questo sforzo di astrazione necessario ad utilizzare gli strumenti utili a concepire lo spazio, come ad esempio il disegno, collide con la sempre maggiore attitudine degli studenti delle ultime generazioni a comunicare per immagini, piuttosto che con le parole. Infatti, il linguaggio scritto obbliga la mente ad uno sforzo di astrazione simbolica che l'immagine non richiede, motivo per cui ci si trova spesso di fronte non solo alla difficoltà oggettiva di introdurre lo studente ad una nuova forma di linguaggio, ma anche di fronte alla ne-

cessità di adattare la loro forma mentis ad un linguaggio meno diretto rispetto a quello dell'immagine.

Si tratta senza dubbio di un discorso articolato, funzione di un elevato numero di variabili complesse; potrebbe essere tuttavia semplificato, se rapportato ad un minor numero di variabili, che seppure limitate esprimono due componenti essenziali per lo sviluppo della didattica: il tempo ed il metodo.

L'organizzazione temporale dei laboratori è un passaggio cruciale: nonostante la presenza, in alcuni casi, del classico modello annuale è evidente una tendenza a preferire piani di studio semestrali, il che significa per il laboratorio, un'estensione quadrimestrale. È importante riflettere sulla effettiva opportunità di trasformazione dei corsi annuali in quadrimestrali, soprattutto per i primi anni, in cui gli studenti necessitano di un tempo di apprendimento della nuova forma di scrittura dello spazio più lungo, per comprenderne gli elementi e gli strumenti espressivi. Tempi così compressi infatti, non sempre vanno di pari passo con quelli dell'apprendimento.

Allo stesso tempo c'è da dire che questa struttura organizzativa della didattica è diventata ormai parte integrante di un sistema più ampio, che ha segnato il passo dell'istruzione europea superiore in linea con la Dichiarazione della Sorbonne (1998) e con la Dichiarazione di Bologna (1999), che hanno inteso creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore, in funzione del quale ogni paese firmatario, ha fatto evolvere la struttura del proprio sistema e l'organizzazione della sua formazione universitaria su un modello e su obiettivi comuni.

Alla base di quel modello c'era l'intenzione di dare la possibilità allo studente di inserirsi immediatamente nel mondo del lavoro: uno degli obiettivi del processo era il miglior collegamento con il mercato del lavoro in ciascun ciclo, dando la possibilità agli studenti di partecipare più facilmente all'accrescimento della competitività sia all'interno della stessa Unione Europea che tra quest'ultima ed il mondo. Ciò che ne è venuto fuori, almeno per quel che riguarda l'Italia, è un'Europa a due velocità.

L'Italia è penultima nella UE per numero di laureati, con solo il 26,0% ogni cento persone con età compresa tra i 30 e i 34 anni. Segue l'Italia solo la Romania con il 25,6%. È vero che gli italiani con un titolo di istruzione superiore sono raddoppiati rispetto al 2002, quando la quota era del 13,1% e che il dato odierno supera l'obiettivo nazionale del 26%. Ma resta lontano il traguardo fissato della strategia «Europa 2020», che tutti i Paesi arrivino per quella data ad avere il 40% di laureati. A questo si aggiunge che, stando ai dati Eurostat, in Italia solo il 53% dei laureati trova lavoro dopo tre anni dalla laurea, contro il 92,7% dei laureati under 35 tedeschi. Si può dire quindi, che l'Italia è parte integrante di un sistema che non riesce però a sortire i risultati raggiunti dagli altri paesi della UE, restando vittima di un ritardo strutturale rispetto al quale è necessario interrogarsi per comprenderne le cause, che sono molteplici e che vanno da motivi di carattere economico, come la contingente crisi finanziaria da cui l'Italia non riesce ad uscire, ad un diverso modo di approcciare alla didattica ed al sapere che è figlio di un sistema non afferente alla sfera culturale anglosassone. Ma è necessario ragionare sul divario tra Italia ed UE soprattutto per individuare nuove strategie che possano colmare queste differenze di velocità.

Al di là di queste considerazioni di carattere generale, che coinvolgono strategie politiche di ampio respiro, tornando al tema specifico dell'articolazione dei laboratori si potrebbe pensare ad un'ipotesi di diversificazione dell'organizzazione temporale dei laboratori in funzione delle diverse annualità, con un'articolazione annuale nei primi anni ed una semestrale nelle annualità successive, mano a mano che gli studenti acquisiscono maggiore consapevolezza nella gestione degli strumenti di progettazione dello spazio. In alternativa, laddove non fosse possibile organizzare il laboratorio su un arco temporale annuale, si potrebbe pensare ad una "filiera" degli insegnamenti delle diverse discipline, in modo che lo stesso tema possa essere affrontato con approcci differenti, con il doppio risultato di ottimizzare i tempi di comprensione e di "metabolizzazione" del tema da parte dello studente, che trovandosi a lavorare sullo stesso per-

corso da differenti punti di vista disciplinari impara a conoscerlo più velocemente, e di distribuire quel tempo di apprendimento su vari corsi, pervenendo ad una sintesi dei diversi approcci nel laboratorio di progettazione.

L'altro aspetto da affrontare è il metodo. Se il tempo utile alla didattica ed all'apprendimento si riduce, l'efficacia del metodo di trasmissione diventa una componente essenziale per portare l'attenzione su quegli aspetti del processo progettuale che si ritengono indispensabili per la formazione negli studenti di una griglia di riferimento in cui collocare informazioni ed esperienze. L'efficacia del metodo diventa una componente essenziale per metterli in condizione di dare articolazione logica e trasmissibile alle riflessioni sul significato dell'opera ed alle soluzioni figurative che verranno elaborato durante il progetto.

In un tempo in cui la pluralità dei linguaggi ha portato ad una frammentazione quasi individualistica dei codici espressivi dello spazio, il metodo di concepimento e strutturazione della scrittura dello spazio e l'effettiva uscita formale di quella scrittura, non possono che essere distinti, appartenenti a due piani differenti, seppure necessariamente paralleli. Il metodo può essere costruito come processo di verifica critica del percorso di concepimento dello spazio. È possibile costruire un percorso tra le buone pratiche di chi esercita il mestiere dell'architettura, che è fatta di muri, solai, pilastri, basamenti, colori, luce, vuoti, masse ed il cui esito formale è il risultato di una sequenza ragionata di scelte. Parallelamente è possibile trasmettere un procedimento logico da applicare sistematicamente durante le fasi di elaborazione del progetto da parte degli studenti che possa partire da un nucleo emozionale di riferimento, quale origine del tema di progetto e che crescerà con lui lungo tutta la progettazione; la costruzione di un'immagine complessiva; l'analisi tecnica; la ricostruzione dell'opera. C'è da dire tuttavia, che l'architettura resta altamente arbitraria, pertanto il problema è averne coscienza e compiere scelte consapevoli. Il laboratorio di progettazione resta il luogo deputato alla costruzione di questa con-

sapevolezza: per scegliere si deve escludere e per escludere si deve selezionare, ma per selezionare è necessario conoscere, quindi guardare tutto, interessarsi ad ogni cosa, viaggiare, leggere per poi sapere cosa conservare.

# Il progetto al centro

**Carlo Pozzi**

Università G. D'Annunzio Chieti-Pescara

Dipartimento di Architettura

## **Nuove modalità**

Negli ultimi anni nel Dipartimento di Architettura di Pescara si stanno sperimentando nuove modalità di gestione dei corsi annuali di composizione architettonica.

Abbandonati da poco più di un anno i laboratori integrati, si è passati a una nuova offerta formativa che vede erogare nei primi quattro anni per ogni corso di composizione 14 CFU, così ripartiti: 10 crediti nel corso semestrale con un progetto di architettura a scala urbana, svolto il più delle volte con seminari paralleli per esempio sul rapporto tra architettura, città e letteratura e talvolta con l'assistenza strutturale di un professore di Ingegneria; 4 crediti in un workshop di una settimana (alla fine del semestre in cui si svolge il corso "principale" o all'inizio del semestre precedente, in una finestra temporale che eviti sovrapposizioni con altri corsi o esami) su un tema più circostanziato, mirato sul singolo manufatto e lo spazio intorno. In entrambi i casi le revisioni ai progetti in svolgimento si svolgono nei laboratori come seminari collettivi.

Lo studente, da solo o in un piccolo gruppo, nei quattro anni svolge otto progetti con modalità differenziate, lavorando soprattutto in aula.

Al quinto anno si è poi proceduto alla riforma più radicale: il "vecchio" corso di Composizione 5 è stato sostituito da una Summer School bi-settimanale su temi urbani (l'ultima di fine agosto - primi di settembre 2018 ha lavorato su Norcia e sulla piana di Castelluccio): la scuola estiva prima riguardava tutti i laureandi, ora è indirizzata a quelli iscritti ai laboratori di tesi "Progetto e Contesto", guidati da professori di composizione e di urbanistica.

## **Visiting architecture**

Nel corso di composizione al terzo anno nel primo semestre dell'AA 2018-2019 è stata riproposta una esperienza già fatta dieci anni fa al primo anno: il "visiting architecture", ovvero ac-

compagnare gli studenti a visitare architetture presenti nel territorio e progettate da architetti "pescaresi".

Di riforma in riforma, nelle facoltà di architettura italiane si fa sempre più forte la necessità che l'insegnamento teorico e progettuale venga accompagnato da sperimentazioni sul campo, che finora sono consistite, all'interno di una tendenza ad imitare maldestramente il sistema anglosassone degli studi, in tirocini al terzo o quinto anno presso studi di professionisti, talvolta nei comuni, raramente presso imprese e nei cantieri.

Si è provato ad accompagnare l'avanzamento degli studi della composizione architettonica con una nuova esperienza che permettesse allo studente di verificare il proprio reale interesse verso l'architettura – quella costruita, le architetture – proponendo un percorso di attraversamento concreto e fisico di manufatti realizzati da giovani architetti laureatisi nella scuola di Pescara negli ultimi anni.

Sono stati individuati otto progetti presenti nel sistema metropolitano di riferimento della facoltà e capaci di connotare positivamente quella città medio-adriatica dalle dimensioni pressoché illimitate che si affianca alla linea di costa, stretta sui fianchi dal mare e da un cospicuo fascio infrastrutturale.

Alla presentazione sul posto dell'architettura realizzata è seguito un clima assembleare fitto di domande poste dagli studenti tendenti a capire la sequenza di dettagli che porta dalle prime idee progettuali impresse negli schizzi alla materia di cui è fatta un'opera di architettura, attraversando le fasi irte di difficoltà del rapporto con la committenza e con l'impresa realizzatrice.

Ne è risultato un percorso pedagogico accelerato, una full immersion nel procedimento che lega idea-progetto-costruzione, spesso evocato nelle lezioni universitarie ma comprensibile solo sul campo, all'interno del cantiere o di una realizzazione appena ultimata, di cui le varianti al progetto primigenio raccontano il percorso, le difficoltà e soprattutto l'indispensabile modestia di un percorso realista.

## **Uno yearbook e un workshop**

Una verifica di queste modalità didattiche avviene di anno in anno con la pubblicazione di uno Yearbook che raduna i progetti svolti nei vari corsi e nei workshop annuali collegati, le tesi di laurea, gli eventi e i Workshop internazionali.

Tra questi ultimi particolare risalto ha avuto quello sviluppato sullo slum di Kibera (Nairobi, Kenya) sul tema "infiltrazioni di urbano" che ha visto la partecipazione di studenti, dottorandi e docenti dei dipartimenti di Architettura di Pescara, Nairobi, Ascoli Piceno, Firenze, Matera, Roma, della Università Politecnica delle Marche, della Scuola Permanente dell'Abitare di Montalcino. Gli esiti sono stati pubblicati con la casa editrice LetteraVentidue, che pubblica anche l'Annuario dei Compositivi.

Da un punto di vista universitario si è trattato di una "rivoluzione culturale", di un aprire gli occhi su una vasta realtà che ci riguarda tutti, in epoca di grandi povertà e di emigrazioni di dimensioni epocali, con i rischi del dilagare della xenofobia e, peggio, del razzismo.

E' risultata evidente la necessità che oggi ha la didattica dell'architettura di guardare oltre i confini nazionali e confrontarsi con temi apparentemente a noi estranei ma che in realtà ci riavvicinano ai temi più profondi del progetto urbano e di architettura, con l'ennesimo e doveroso rimettere l'uomo al centro del progetto, evitando il formalismo delle archi-star e il chiudersi in aule dorate, connotate da alta elaborazione intellettuale, ma impenetrabili dalla realtà.

## **Nuove sfide**

Di fronte a questi giovani meccanismi, che sembrano funzionare bene, si pone ora la sfida della notevole riduzione delle iscrizioni per l'AA 2018-2019: una reazione possibile è assumere positivamente questo limite, interpretandolo come la possibilità di lavorare meglio nei corsi, grazie alla riduzione del numero degli studenti (ma anche dei collaboratori più o meno volontari).

Potrebbe essere anche l'occasione per tornare ad accompagnare la full immersion progettuale a riflessioni teorico-didattiche, che mettano al centro il senso del progetto, la spiegazione logica dei passaggi con un approccio che tenga in stretta relazione didattica e ricerca, all'interno di un quadro che vede nuove letture del "progetto come ricerca" anche nell'ambito delle valutazioni a cui vecchi e nuovi docenti sono costantemente sottoposti.

Nella nuova offerta formativa pescarese finalmente i professori di storia stanno insegnando architettura moderna e contemporanea fin dai primi anni: si potrebbe pensare anche a un ritorno della riflessione teorica nella prima parte dei corsi di composizione, non tanto con la riproposizione di un approccio autoreferenziale e staccato dal progetto, ma come insegnamento agli studenti della necessità di motivare le proprie scelte, senza rinviarle ad una presunta invenzione fantastica. Si tratta di spiegare questioni ancora oggi decisive, come il rapporto con il contesto, le varie fasi di approfondimento del progetto, costruendo una consapevolezza non assoggettata alle mode o al prelievo acritico degli infiniti esempi presenti nei siti visitabili istantaneamente grazie a Internet.

## Lo spazio e il tempo della formazione per il progetto d'architettura

**Carlo Quintelli**

Università di Parma

Dipartimento di Ingegneria e Architettura

Il postulato in chiave critica che vorrei enunciare, contribuendo a questa riflessione collettiva su come si dovrebbe insegnare ed apprendere la progettazione dell'architettura nelle nostre scuole, riguarda l'impossibilità di elaborare una teoria e soprattutto di praticare una tecnica del progetto architettonico in senso compositivo in mancanza di adeguati spazi e tempi di ricerca critica, elaborazione metodologica, esperienza applicata, gli unici presupposti capaci di restituire senso e valore alla trasmissibilità del progetto.

Innanzitutto bisognerà riflettere sul termine progettazione architettonica che oggi presenta un significato sempre più ambiguo oltre che inflazionato (tutti progettano l'architettura, dai tecnologi ai colleghi del disegno e rilievo ecc. ecc.) e soprattutto non corrispondente alla sostanza ontologica dell'architettura, cioè quella prodotta da una *técne* che dovrebbe, nella fattispecie, rispondere innanzitutto al problema di determinazione delle forme dello spazio abitato, dalla piccola alla grande scala, secondariamente alla costruzione materiale delle stesse con l'ausilio delle tante tecnologie che realizzano la consistenza edilizia del fenomeno architettonico, da quelle strutturali e materiali a quelle impiantistiche e quant'altro. Ora, non vorrei che questa affermazione venisse percepita quale anacronismo neo-accademico e neo-idealistico per un'autonomia dell'architettura distaccata dalla realtà dei processi materiali di produzione della stessa. Al contrario, tale considerazione muove proprio dal constatare nella realtà delle cose che, non ostante l'invasione epistemologica dove tecnologicismo, economicismo, progettualità sociali non meno che ambientali risultano prevalere sul senso di una costruzione formale dell'architettura, sempre più essa continua a misurarsi con la necessità politica dei significati iconici, con un immaginario collettivo di derivazione massmediatica, con inedite funzionalità e regimi fruitivi di uno spazio urbano obbligato a cercare nuove forme. In questo processo, dove gli aspetti sovrastrutturali si intrecciano e mutano sempre più con quelli strutturali, vediamo determinarsi la sintesi di una costruzione identitaria della città interpretata dalle sue forme e da una figuratività che ne produce l'immagine e al tem-



po stesso ne supporta la fisiologia complessiva. In quest'ottica, nell'esperienza formativa del progetto d'architettura, il primato della forma rimane centrale poiché comunque appare e non ci si può sottrarre al valore politico di un'estetica del fenomeno architettonico.

Da questo punto di vista la titolazione del nostro SSD ICAR 14 "Composizione architettonica e urbana" – un titolo di settore disciplinare non a caso piuttosto inedito nei contesti universitari internazionali dell'architettura e quindi ritenuto un anacronismo accademico da parte di alcuni ingenui smart-modernisti – risulta di conseguenza pertinente al ruolo di un'architettura rivolta innanzitutto al complesso mondo delle sue forme, pensate e disegnate dagli architetti. Quello che, a riprova di questo ragionamento, viene prevalentemente richiesto anche ai nostri giovani allievi messi alla prova nei circuiti esteri della professione, dove l'apporto degli "italiani" si esprime attraverso una acquisita cultura critico propositiva della composizione formale capace di calarsi con autorevolezza ed originalità nel processo produttivo dell'architettura.

La riflessione sull'efficacia dell'insegnamento progettuale dell'architettura credo inoltre che non debba essere portata sul piano delle differenti scuole di pensiero attraverso cui il progetto architettonico si caratterizza contesto per contesto. Non esiste una competizione, almeno, per analogia, nel senso darwiniano del termine, tra i differenti modi di intendere e insegnare il progetto nella geografia italiana delle scuole. Piuttosto un confronto continuo, processi di scambio e contaminazione, il senso di un ambiente ricco poiché abitato da tante specie capaci di costruire espressioni di senso per l'architettura. Anche questa una peculiarità italiana di scuola, che andrebbe coltivata oltre che preservata nella consapevolezza di un proprio necessario quanto positivo eclettismo. Piuttosto dobbiamo interrogarci attraverso quali condizioni tale "coltivare" e "preservare" possa determinarsi così rinnovando un potenziale conoscitivo e professionale che deve essere, parafrasando Samonà, innanzitutto "culturale".

La recente esperienza delle scuole italiane del secondo Novecento credo testimoni con efficacia il clima di una centralità culturale del progetto pur secondo un laboratorio volutamente eterogeneo, ad alta intensità e qualità del confronto. Ad esempio nella Scuola di Venezia samoniana, dove Scarpa insegnava all'ora di pranzo e Muratori piegava gli studenti al rilievo da amanuensi del tipo veneziano, o dove Albini e Gardella insegnavano la sensibilità e la misura di una mano che si fa pensiero nell'atto progettuale. Tanto che ancor oggi allo CSAC dell'Università di Parma ci ritroviamo ad indagare le "altre architetture" di Gardella anziché, estensivamente, l'innovazione sperimentale di un professionismo di altissima qualità rappresentato da figure come Luigi Vietti o Roberto Menghi. E ancora nello IUAV di Carlo Aymonino e del Gruppo Architettura, nel senso di una sistematizzazione teorica tra architettura e città che andava in terraferma, a Padova, ad esercitare la sperimentazione applicata del progetto tipo-morfologico. Non di meno e in parallelo a Milano, nell'officina della Casabella di Rogers, dove tante figure diverse che da lì dipartono, per singolari esperienze teoretiche non meno che di linguaggio poetico, si riallacciano in un comune sentire civile dell'architettura, nell'università e nella professione, con Aldo Rossi, Guido Canella, Vittorio Gregotti, e poi Giorgio Grassi, sino al più giovane Antonio Monestiroli e diversi altri. Non meno significativa la sperimentazione di un'alta formazione di cui si fa regista allo IUAV Francesco Tentori a metà anni '80, attraverso il primo Dottorato in Composizione Architettonica nella forma consorziata tra Milano, Venezia e Napoli, partecipato tra gli altri da un deus ex machina quale Salvatore Bisogni e da diversi interpreti delle dialettiche samoniane tra cui Gianugo Polesello e Luciano Semerani. Solo per accennare a scuole a me vicine e ricche di tante personalità che lo spazio di questo breve intervento non può certo richiamare come si dovrebbe. Senza poi evocare la tradizione del contesto torinese di cui sono epigoni Roberto Gabetti ed Aimaro Isola, o quella scuola romana affidata in quegli anni alle personalità quaroniane e più di recente ripresa nell'esegesi critica oltre che proget-

tuale di Franco Purini. Ovviamente questa geografia del progetto nelle scuole di architettura non si ferma a Roma ma spetta ad altri, più prossimi ai laboratori affacciati sul Mediterraneo, darne testimonianza.

Da questi ed altri riferimenti di scuola, esperienze, vissuto sulla trasmissione del progetto d'architettura, credo si possa ricavare, mutatis mutandis, l'indirizzo per un laboratorio contemporaneo del progetto dove poter comprendere con chiarezza il ruolo fondamentale dell'esperienza compositiva. Da tradursi prefigurando uno spazio che è fatto di ambienti di lavoro e di un corpo docente anche numericamente adeguato a seguire da vicino il lavoro del progetto degli allievi; da tematiche di spessore tra architettura, città e territorio, strategicamente rilevate nei contesti di appartenenza e da affrontare con la consapevolezza di un approccio conoscitivo approfondito e capace di espressione critica; dal coinvolgimento di competenze complementari, di volta in volta assumibili solo attraverso la regia del processo compositivo. Tale condizione, che anche metaforicamente rimanda ad un più rilevante spazio dell'esperienza del progetto, non potrà mai realizzarsi se non accompagnata da un fattore tempo altrettanto adeguato, che consenta lo svolgersi della processualità compositiva nel laboratorio della "ricerca paziente" corbusieriana o della "fatica" secondo il sentimento di Aymonino. In pratica, incrementando significativamente, oltre agli spazi di atelier del progetto, soprattutto le ore destinate negli ordinamenti alla responsabilità dell'ICAR 14, nella misura indicativa almeno del 50% delle ore del totale dell'offerta formativa, a cui farebbe da corroborante l'apporto di altre materie analogicamente compositive dal mondo delle arti come in esperienze ancora ben presenti, nella dimensione europea del moderno tra gli Vchutemas e la Bauhaus, o più tardi oltreoceano tra l'Austin dei Texas Rangers e la New York della Cooper Union di John Hejduk.

Questa visione può avverarsi, certo attraverso non poche difficoltà, solo in un'università dove prevale cultura critica e au-

tenticità di espressione, fuori da logiche produttivistiche dettate dall'esterno, liberata dalla frammentazione disciplinare e dalla proliferazione pseudo-disciplinare, dalle presenze obbligatorie e dalla fiscalità carrieristica che affliggono gli studenti, così come dal sovraccarico del controllo burocratico, per altro in gran parte inutile ed inutilizzabile, che sottrae tempo e concentrazione (e senso di responsabilità) al corpo docente. Solo in questa direzione lo spazio e il tempo del processo formativo per il progetto architettonico potranno determinare l'esito di una figura di giovane architetto certo ancora del tutto incompleta e impreparata alle contingenze difficili e contraddittorie dell'operare, ma sicuramente dotata di quella padronanza sui meccanismi logici non meno che storici ed estetici, per non dire etici, che il progetto, cioè il governo delle forme architettoniche, può esprimere.

## La sequenza dei tempi nel laboratorio di primo anno

**Paola Scala**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

Tra il 1999 e il 2010 l'Università Italiana è stata oggetto di una riforma radicale che ha determinato un sostanziale cambiamento nei modi, nei tempi e negli strumenti di erogazione della didattica, finalizzati, in accordo con quanto stabilito nella Conferenza di Bologna, alla costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore basato su principi e criteri condivisi dai Paesi firmatari della Convenzione di Sorbona del 1998. Le tre leggi che hanno disegnato il volto attuale dell'Università Italiana sono: il Decreto Ministeriale 509 del 1999 del MIUR "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", successivamente modificato con il Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 e con la Legge 240 del 2010.

Nello specifico il Decreto 270 istituisce le classi di Laurea e stabilisce che, per ciascun Corso di Laurea, i regolamenti didattici di Ateneo determinano il numero intero di crediti assegnati a ciascuna attività formativa, nel rispetto di quanto stabilito dal Decreto stesso, che individua, per ciascuna classe le discipline caratterizzanti, di base e affini e il "peso" di ciascuna in termini di CFU erogabili che possono/devono variare in un range preciso affinché il corso di studi possa essere "accreditato".

Per chi insegna oggi nell'Università Italiana, tutto questo è "storia" e fa parte di un processo che in qualche modo, se non è stato proprio accompagnato dalla classe docente attiva tra il 1999 e il 2010, almeno è stato dalla stessa prima subito e poi accettato. Forse è vero che non tutti quelli che, in quegli anni, insegnavano dentro le Università Italiane, hanno realmente capito l'impatto che la riforma avrebbe avuto sull'insegnamento, trasformando il concetto stesso di libera docenza che, secondo quanto stabilito dai diversi decreti, pur nel rispetto della libertà del singolo docente, deve però confrontarsi con la necessità di assicurare l'acquisizione per ciascuno studente dei "contenuti minimi" di ogni disciplina e con l'obbligo, da parte dei docenti stessi, di controllare tempi e modi dell'apprendimento. Chi ha studiato nell'Università ante processo di Bologna forse ricorda che gli esami più significativi della propria formazione richiedevano tempi lunghissimi per la maturazione. Era questo



certamente il caso degli esami di Progettazione Architettonica per la Facoltà di Architettura, esami all'epoca annuali ma che talvolta potevano arrivare a sfiorare i due o i tre anni. Se da un lato questo approccio riusciva probabilmente ad assicurare una maggiore autonomia e consapevolezza da parte degli studenti, dall'altro, l'impegno richiesto per il superamento di questi esami finiva spesso con allungare terribilmente i tempi della carriera universitaria, determinando un numero impressionante di studenti fuori corso.

Chi insegna oggi nei Corsi di laurea in Architettura sa che il proprio corso deve concludersi, quasi per tutti, nell'arco di un semestre e che il carico di lavoro deve necessariamente essere commisurato al "peso" del laboratorio che raramente supera i 12 CFU, corrispondenti a 300 ore di lavoro complessive che comprendono il lavoro svolto in aula e quello sviluppato in autonomia dagli studenti. Paragonati ai tempi di apprendimento del passato questa tempistica appare ovviamente insufficiente, tuttavia a meno di non voler avviare una riflessione complessiva (e a tratti un po' nostalgica) su quanto erano infinitamente più formative la modalità di insegnamento della Progettazione Architettonica in passato, chi è chiamato oggi a insegnare in un Laboratorio di Progettazione (e non solo) deve, necessariamente, provare a definire con maggiore rigore modi, tecniche e tempi della didattica. L'organizzazione "scientifica" del corso, in base a un calendario ben strutturato e ben progettato, è dunque una condizione necessaria, anche se certamente non sufficiente per assicurare la buona riuscita del corso e il raggiungimento degli obiettivi preposti.

Queste considerazioni che hanno una validità generale, assumono particolare importanza al primo anno quando l'obiettivo di aiutare gli studenti nell'acquisizione di un metodo, appare ben più significativo dell'esito formale raggiunto. Per questo motivo, a partire dal 2016 si è deciso di aderire al coordinamento nazionale Incipit\_Lab, promosso dal Prof. Andrea Sciascia direttore del DARC, Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Palermo, sulla didattica del primo anno.

Il confronto attuato attraverso gli incontri annuali del coordinamento evidenzia l'esistenza di almeno due modelli didattici alternativi: da un lato quello basato su un'idea di lenta assimilazione in base alla quale lo studente deve "maturare" il progetto concentrandosi su pochi passaggi "elementari" che lo guidano a un esito finale controllato; dall'altro quello che scandisce una sequenza serrata di esercizi, isolando in maniera strumentale, i singoli momenti del processo progettuale, nella speranza che essi diventino sincronici con la crescita dello studente in termini di abilità acquisite e autonomia nell'elaborazione.

L'esperienza maturata nell'ambito del Laboratorio di Progettazione 1 del corso di Laurea in Scienze dell' Architettura del DiARC, aderisce al secondo modello e si articola in una sequenza di 20 lezioni di 2 ore nel primo semestre, che costituiscono il modulo di Teoria e Tecnica della progettazione e di 12 lezioni di 5 ore nel secondo, che coprono il Laboratorio del primo anno. I due corsi sono progettati in sequenza come un unico laboratorio che concentra nella prima parte lezioni ed esercizi più "astratti", con l'obiettivo di introdurre gli studenti a strumenti e regole della composizione e nella seconda, gli esercizi che guidano gli allievi nella comprensione del tema, nello studio dei riferimenti nel rapporto con il luogo. Ciascun passaggio è organizzato in tre momenti \_ posizione del problema, esercizio, verifica.

Di fatto, se da un lato questa organizzazione serrata del programma di lavoro consente agli studenti sin da subito di comprendere la natura complessa del progetto di architettura e di moltiplicare anche le proprie abilità per descrivere concetti diversi, identificando di volta in volta lo strumento più adatto tra mappe, concept, diagrammi, maquette e disegni tecnici; dall'altro il rapido passaggio da un esercizio all'altro riduce inevitabilmente il tempo di assimilazione di questi stessi concetti. Sicuramente una possibilità di consentire una maggiore approfondimento, attuata in alcuni Dipartimenti, prima tra tutti quello di Palermo, è quella che porta ad allineare tutti i corsi del primo anno, Progettazione, Disegno e Storia sullo stesso tema

in modo da consentire a ciascuno studente di orientare punti di vista diversi sullo stesso oggetto. Laddove ciò non accade si rende dunque necessario che il percorso di apprendimento possa essere integrato con alcune attività fuori calendario. Nel caso del Corso di Laboratorio in oggetto si è provato a integrare la didattica ufficiale con quella di alcuni "corsi a crediti liberi" appositamente strutturati per consentire agli studenti l'acquisizione di specifiche "skills" nella rappresentazione e in un seminario finale di una settimana, finalizzato alla chiusura del lavoro da presentare all'esame. Il tema d'anno, il progetto di una dependance ad una casa d'autore, nel caso napoletano un'abitazione "non costruita" di Luigi Cosenza, ha consentito di articolare il calendario a partire da una prima fase di studio e di "riprogettazione" delle case scelte; riprogettazione perché molti degli elaborati di progetto, come sezioni, prospetti e, talvolta, anche le piante di alcuni livelli, di fatto, non sono rintracciabili negli archivi e devono essere completati dagli stessi studenti. A questa prima fase ha fatto seguito il sopralluogo a Procida. Lo studio dell'architettura di quest'isola, sviluppato con Rudofsky negli anni '60, ha portato Luigi Cosenza all'identificazioni di alcuni dei temi principali della sua architettura e cioè il rapporto con la tradizione e soprattutto con il paesaggio che si traduce in un repertorio di forme classiche e razionali e in un'architettura "elementare" di grande bellezza ma, soprattutto, esemplare ai fini didattici. Durante il sopralluogo gli studenti sono chiamati da un alto a leggere nell'architettura delle case studiate, i caratteri mutuati dall'architettura procidana, lavorando sul concetto di "riferimento" in una doppia prospettiva e, dall'altro, a "trovare il luogo" nel quale posizionare la propria casa, a partire da quello che viene da loro individuato come l'ambiente al quale è affidata la relazione principale con il paesaggio. Nell'ultima parte del corso viene invece sviluppato l'esercizio del progetto di una dependance delle case studiate, nel quale "far precipitare" tutti i concetti acquisiti nelle fasi precedenti.

### **Riferimenti bibliografici**

Palma R., Ravagnati C., Atlante di progettazione architettonica, Citta' Studi

[http://www.miur.it/0006menu\\_c/0012docume/0098norma-t/2088regola.htm](http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098norma-t/2088regola.htm)

[http://www.miur.it/0006menu\\_c/0012docume/0098normat/4640modifi\\_cf2.htm](http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm)

<http://www.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm>

# Progettare il laboratorio di progettazione

**Federica Visconti**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

## Premessa

L'Architettura non è un'arte, almeno non nel senso tradizionale che si attribuisce a questo termine: non si fonda, almeno non esclusivamente, sul talento individuale – anche se ovviamente esistono delle attitudini – ma su principi e regole trasmissibili ed è per questo che si legittima il suo insegnamento all'interno della istituzione universitaria. Il progetto di architettura è tuttavia una disciplina con alcune specificità che non può fondarsi su processi meccanici o esaurirsi nella applicazione di protocolli ma esige continuamente che si debbano compiere delle scelte, fondate sul giudizio critico che si è espresso sulla realtà a partire da un preciso punto di vista. Si tratta della differenza ben descritta da Heidegger tra pensiero calcolante e pensiero meditante: il primo, proprio della tecnica, è quello che procede sempre in avanti, il secondo, proprio delle discipline umanistiche torna a meditare su se stesso e sulle proprie acquisizioni e, in questo processo, produce avanzamento e nuovo pensiero. In termini ancor più generali, in una precisa idea di università lontana dalla attuale tendenza alla trasformazione in scuola di formazione professionale, si tratta di definire il compito della nostra istituzione come quello di educare – sviluppare facoltà e attitudini – piuttosto che meramente di fornire una istruzione – acquisizione di un insieme di conoscenze. Quanto questi temi siano di pressante attualità è noto a chi si dedica oggi all'insegnamento e una chiara posizione – a parere di chi scrive condivisibile – è stata espressa da Giorgio Agamben, in un articolo apparso nella rubrica "Una Voce" sulla pagina web dell'editore Quodlibet, con il titolo "Studenti". Agamben tratta della differenza di paradigma conoscitivo e di statuto epistemologico che connota le scienze naturali e quelle umane e dei danni provocati «dall'incauto trasferimento» di concetti dalle une alle altre. Il filosofo chiude il suo testo affermando che «[...] in una società dominata dall'utilità, proprio le cose inutili diventano un bene da salvaguardare. A questa categoria appartiene lo studio [...] Per questo la trasformazione delle facoltà in scuole professionali è, per gli studenti, insieme un inganno e uno scempio: un inganno perché non esiste né può esistere una professione che corri-

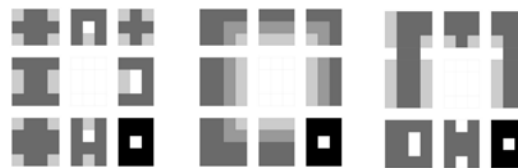
sponda allo studio [...]; uno scempio, perché priva gli studenti di ciò che costituiva il senso più proprio della loro condizione, lasciando che, ancor prima di essere catturati nel mercato del lavoro, vita e pensiero, uniti nello studio, si separino per essi irrevocabilmente».

Per salvaguardare il suo scopo fondamentale di 'educazione al progetto', l'insegnamento della composizione architettonica e urbana – che resta, nonostante qualche tentativo in altre direzioni, la spina dorsale degli studi di Architettura – necessita oggi, diversamente dal passato, di una 'progettazione' nella quale la gestione del fattore 'tempo' diventa strategico alla luce degli obiettivi in termini di risultato didattico che il Laboratorio si pone nei tempi corti del semestre accademico. Gli obiettivi diventano realizzabili, senza eccessive riduzioni, solo fondando il lavoro su un preciso metodo inteso, seguendo l'etimo greco, come percorso in fasi da definire tanto nei contenuti quanto nella scansione temporale.

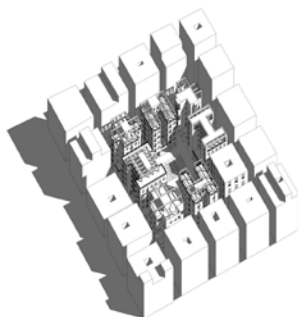
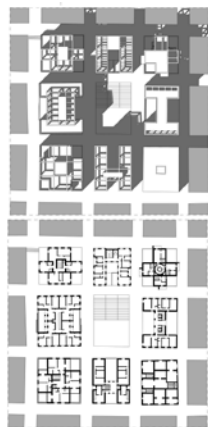
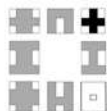
### Una esperienza didattica sulla città antica

Il Laboratorio di Composizione architettonica e urbana 2 del Corso di Studi in Architettura 5UE a ciclo unico, nell'anno accademico 2015-2016, ha lavorato sul tema dell'unico 'vuoto' all'interno della scacchiera seicentesca dei quartieri spagnoli a Napoli denominato Largo Barracche. Nella convinzione che in una parte di città nata densa e divenuta asfittica per le tante sopraelevazioni questo vuoto fosse una occasione per definire uno spazio pubblico, la scelta non si è indirizzata verso la ricostruzione del blocco ma piuttosto verso la sostituzione degli otto blocchi (meno uno perché occupato da un edificio che conserva il suo assetto tipologico originario) intorno allo spazio centrale.

Gli studenti hanno affrontato, in forma collettiva e laboratoriale, innanzitutto la conoscenza del luogo attraverso codificati strumenti della analisi urbana intesa come lo studio della città per elementi costitutivi e sistemi di relazioni che intercorrono tra le tipologie edilizie e la morfologia urbana.





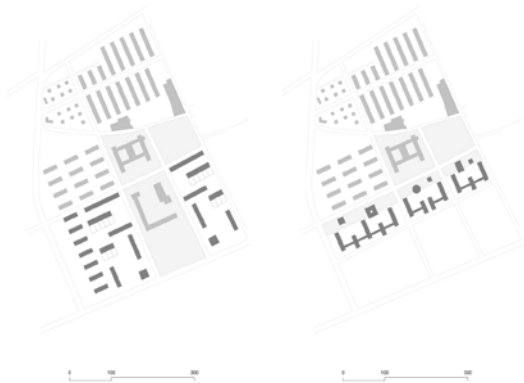
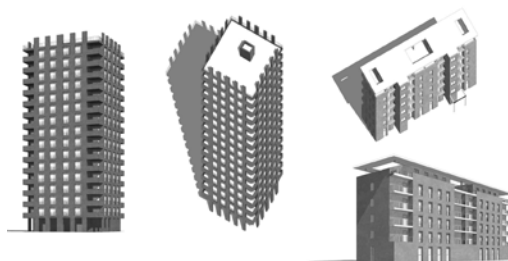


Successivamente sono state fornite agli allievi tre differenti ipotesi di Masterplan: la prima che lavora su 'variazioni ammissibili' dell'assetto tipologico dei blocchi, la seconda tesa a fornire una direzionalità, verso la vista del Castello di Sant'Elmo, alla apparente isotropia della griglia, la terza che propone una interscalarietà del blocco secondo la quale la piccola corte del palazzo seicentesco diventa il vuoto del Largo e l'insieme degli otto blocchi l'edificio, omogeneo anche nei caratteri, che lo circonda. Il corso entra così nella fase di sviluppo dei progetti individuali (dei singoli edifici) che vengono 'rimontati' e verificati rispetto alle ipotesi alla scala urbana andando a costituire dei veri e propri progetti collettivi, patrimonio dell'intero Laboratorio.

### **Una esperienza didattica sulla città moderna**

Analogo, dal punto di vista della impostazione metodologica e della scansione temporale delle fasi, è stato il lavoro condotto nel Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Studi Triennale in Scienze dell'Architettura nell'anno accademico 2017-2018: conoscenza del luogo, ipotesi di Masterplan proposte dalla docenza, progetti individuali, rimontaggio dei progetti collettivi alla scala urbana.

In questo caso il tema è un 'pezzo' di città moderna: l'insieme di alcuni quartieri di edilizia residenziale pubblica realizzati a Napoli su progetto di Luigi Cosenza nel secondo dopoguerra assunti a riferimento 'in presentia' ma provando a implementare ulteriormente l'idea di città rispetto alla isorientata e seriale costruzione delle residenze intorno a un sistema di attrezzature centrali: in un caso attraverso l'introduzione del principio di 'unità elementare' derivata dal progetto di Lafayette Park di Hilberseimer e Mies van der Rohe, nell'altro lavorando su un nuovo principio d'ordine basato su grandi edifici a corte aperta che si rivolgono all'insediamento di Cosenza affacciandosi – e dando affaccio agli edifici preesistenti – su un parco 'abitato' da piccole attrezzature di quartiere, disegnati dagli studenti, nella fase finale del Laboratorio, come 'citazioni' di edifici noti ed eccellenti.





# Modelli alternativi Ricerca e didattica

## Coordinamento scientifico

Filippo Orsini, Laura Anna Pezzetti, Manuela Raitano

## Testi di

Lamberto Amistadi | Università di Bologna Alma Mater Studiorum

Fabrizia Berlingieri | Politecnico di Milano

Federico Bilò, Paola Misino, Lorenzo Pignatti, Domenico Potenza, Carlo Pozzi, Alberto Ulisse | Università G. d'Annunzio di Chieti Pescara

Marino Borrelli | Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli

Renato Capozzi | Università degli Studi di Napoli Federico II

Anna Irene Del Monaco | Sapienza Università di Roma

Amanzio Farris | Sapienza Università di Roma

Roberta Ingaramo | Politecnico di Torino

Laura Anna Pezzetti | Politecnico di Milano

Enrico Prandi | Università di Parma

Manuela Raitano | Sapienza Università di Roma

Marina Tornatora, Ottavio Amaro | Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

4.1.

La continua elaborazione di nuove formule di insegnamento dell'attività progettuale, spesso intensive e sperimentali, integrate a laboratori di ogni livello, se da un lato conferma la centralità del progetto architettonico nel percorso di formazione, dall'altro testimonia la necessità di individuare modelli complementari o alternativi di insegnamento, che possano avvicinarsi, attraverso la creazione di un ambiente educativo immersivo, a una pratica più simile a quella professionale. Accanto a modelli consolidati di workshop e summer school, infatti, iniziano a emergere sperimentazioni ibride differenti che provano a integrare momenti intensivi con altri dilatati, dotando il laboratorio di una serie di occasioni di confronto con la realtà esterna in forma più varia. La formula intensiva, cioè, non è necessariamente da leggersi come un fattore temporale quantitativo, ma riguarda soprattutto una condizione qualitativa che si esprime nel confronto con tutte quelle istanze che sembrano non trovare più spazi e tempi adeguati nella discontinuità degli incontri dei laboratori, semestrali o annuali che siano. Per questo motivo, il laboratorio, inteso come luogo concreto del fare architettura, all'interno di una comunità di docenti e studenti coinvolti in un obiettivo unitario, si sposta altrove, oltre i muri della scuola, per andare incontro a queste istanze.

I contributi selezionati e qui sintetizzati negli abstract affrontano, quindi, le questioni reali che queste trasformazioni inducono, partendo da esperienze concrete e realizzate e provando a coglierne gli aspetti critici. Le domande a cui essi provano a rispondere sono, per esempio:

- In che modo è inteso il progetto e il suo insegnamento nei modelli didattici "alternativi"?

- Sono da considerarsi alternativi per costituzione al laboratorio o integrabili in una versione sperimentale? E quali sono, nel caso, gli aspetti di rottura e le rispettive modalità?

- Quali sono gli intendimenti, i vantaggi e le criticità del modello sperimentato?

- Come incentivare, integrare e precisare i formati non convenzionali?

Si tratta, in altre parole, di considerare queste sperimentazioni in prospettiva, per capire se siano modelli realmente alternativi alla realtà di ogni giorno, oppure come format che semplicemente anticipano i caratteri di una transizione verso nuove proposte di insegnamento che in realtà è già in corso.

FO, LP, MR

## **ARCHEA Erasmus+ Strategic Partnership for Higher Education: un percorso formativo flessibile e integrato sul progetto urbano**

**Lamberto Amistadi**

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Dipartimento di Architettura

Nel settembre scorso a Cesena ha preso avvio il progetto europeo Erasmus+ KA203 Strategic Partnership for Higher Education (call 2018) denominato ARCHEA (<http://site.unibo.it/archea>). ARCHEA è l'acronimo di ARCHitettura European medium-sized city Arrangement. "Arrangement" sta per "disposizione, ordinamento", ma anche "composizione".

Il progetto consiste in un partenariato tra 5 scuole di architettura europee, che esperimenti un modello di educazione flessibile intorno al tema dell'analisi/progetto della città europea di medie dimensioni. Ognuna di queste cinque scuole rappresenta un diverso modo di leggere la città secondo differenti filtri di classificazione ed orientamenti interpretativi ed hanno tutte sede in città europee di medie dimensioni (in accordo con la ricerca SMESTO del Fondo europeo di sviluppo regionale): Bologna/Cesena: Alma Mater Studiorum Università di Bologna; Aachen: Rheinisch Westfälische Technische Hochschule Aachen; Gliwice: Politechnika Śląska; Parma: Università degli Studi di Parma; Rouen: Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Normandie.

L'innovazione riguarda la possibilità di intrecciare percorsi educativi aperti di carattere teorico (Open Educational Paths and Open Courses erogati su piattaforma Moodle in modalità e-learning) con programmi di studio intensivi (Intensive Study Programmes) nella forma di Architectural Design Workshops. In altre parole, l'apparato teorico-strumentale erogato attraverso la piattaforma ARCHEA sarà verificato sperimentalmente nel progetto di architettura applicato ai casi studio reali delle città di Bologna ed Aachen, assunte come campo di indagine preferenziale.

Di fatto, il modello è sicuramente alternativo nelle modalità di erogazione delle nozioni disciplinari, si tratta di capire quanto lo sia nella trasmissione della conoscenza. Dal punto di vista pedagogico esso si basa sostanzialmente su un presupposto universale e quanto mai inattuale: far ri-percorrere e ri-vivere allo studente la relazione fondativa tra teoria e pratica, esperienza e astrazione concettualizzante, di modo che «idea e

conoscenza diventano allora il proseguimento l'una dell'altra: senza idea la conoscenza perde orientamento; senza conoscenza si interrompe il circuito dialettico del reale dal concreto all'astratto e viceversa. Anche la storia della progettazione ripercorre questo ciclo logico-dialettico [...]» (Canella, 1981). E ancora di più, la dialettica diventa quella tra conoscenza logico-razionale ed intuizione creativa, pensiero e forma, scienza e arte: nella Renewed EU agenda for Higher Education (2017)<sup>1</sup> la lettera "A" di arte si insinua tra le lettere "S", "T", "E" ed "M" di "science", "technology", "engineering" e "maths", segnando il passaggio da STEM a STE(A)M.

Oltre ai vari documenti della Commissione Europea riguardo l'"Opening up Education" e l'"open science"<sup>2</sup>, il progetto ARCHEA raccoglie un'ulteriore importante indicazione contenuta sia tra le priorità cosiddette "orizzontali" del bando, sia nella sopraccitata agenda for Higher Education e cioè che educazione e ricerca "are mutually reinforced", debbano cioè sostenersi e rinforzarsi a vicenda. Di modo che l'opposizione binaria tra teoria e pratica, scienza e arte, retorica e ingegneria, archè e technè – in altre parole, tra i corsi di teoria erogati in modalità e-learning ed i workshop di progettazione architettonica applicati su casi, contesti e criticità reali – diventa un pas de trois, in cui la ricerca è il termine medio che si pone allo stesso tempo come premessa e come risultato di tale rapporto.

---

1. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-247-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>

2. Communication of the European Commission on 'Opening up Education: Education Innovative teaching and learning for all through New Technologies and Open Education Resources' <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN>>; European Universities' Charter on Lifelong Learning – EUA European University Association <<https://eua.eu/resources/publications/646:european-universities%E2%80%99-charter-on-lifelong-learning.html>>

La premessa riguarda nello specifico l'impostazione del tema, nonché il modo di affrontarlo, e cioè il metodo di ricerca. Il tema è definito a partire da un'intuizione abbastanza ovvia. L'intuizione è che lo Spazio Aperto della città europea di medie dimensioni possa essere ragionevolmente riconosciuto come uno spazio di grande qualità dal punto di vista psicologico, sociologico ed estetico e per questa ragione debba essere assunto come una risorsa da difendere e da sviluppare consapevolmente. Assumere lo Spazio Aperto della città come campo di indagine ci permette di considerare questa ricerca come un approfondimento dell'approccio morfologico della ricerca SMESTO, ma anche di spostare l'attenzione da un approccio morfologico astratto ad un approccio secondo il quale la morfologia urbana è posta in relazione allo spazio della città e in ultima analisi all'architettura.

Questo rapporto tra forma della città e architettura è molto importante per noi non solo perché siamo architetti, ma perché ci permette di recuperare una tradizione di studi urbani – quella italiana – per la quale l'approccio morfologico allo studio della città aveva raggiunto ben altro livello di approfondimento e di consapevolezza, con scritti e progetti che portavano la morfologia urbana gomito a gomito con l'architettura. Come sappiamo, il termine medio che veicolava il passaggio dalla forma allo spazio era il concetto di tipo edilizio. Ma l'oggetto del programma ARCHEA non è il rapporto tra tipologia edilizia e morfologia urbana, ma è piuttosto una possibilità che era stata avviata ed esperita attraverso quel rapporto: cioè la possibilità di porre teoria e progetto all'interno di una stretta relazione dialettica dove l'ambiguità di tale rapporto è affrontata se non risolta sul terreno del disegno e della rappresentazione. Ignasi de Solà-Morales – in un libretto dal titolo indicativo di *Decifrare l'architettura* (2001) – dice che il rapporto tra teoria e progetto si attua , cioè si concreta, attraverso gli strumenti del disegno topografico e cartografico. Oswald Mathias Ungers arriva a dire: «Si evidenzia così l'idea della città stessa come supporto sul quale poter disegnare» (1997, 17). Giorgio Grassi e Aldo Rossi nella relazione al pro-

getto di concorso per il quartiere San Rocco a Monza scrivono: «In questo senso ci sembra importante che nel disegno, sia ancora chiaramente leggibile il caso generale, la legge che presiede il disegno» (1970, 70). Il disegno è l'elemento di mediazione che si pone tra la città esistente, i famosi "fatti urbani" nella forma del participio passato, cioè "ciò che è stato fatto", e il progetto. L'intenzionalità con cui è costruito il linguaggio con cui descrivere tali fatti porta immediatamente il disegno dalla descrizione alla connotazione, dall'analisi al progetto. L'intenzione è contenuta tutta all'interno dello "statuto di linguaggio" utilizzato per descrivere l'oggetto da rappresentare. "Statuto di linguaggio" è il termine che usa Le Corbusier quando deve indicare ai membri del CIAM come fare i disegni della "città funzionale". Nelle Direttive per l'esposizione "La città funzionale" per il IV CIAM del 1933, Le Corbusier sostiene la necessità di codificare uno "statuto di linguaggio", che consenta di ottenere materiali facilmente comparabili tra loro. In quel caso, oltre alla definizione della legenda e della scala di rappresentazione, le istruzioni ai congressisti si spinsero fino alla raccomandazione sul tipo di inchiostro da usare. Ovviamente, se il linguaggio di descrizione è strutturato per annotare indicazioni e contenuti di natura funzionale, il contenuto della rappresentazione, ovvero sia il suo significato, sarà di natura funzionale e la città raffigurata sarà una "Città funzionale", se l'intenzione è quella di mostrare gli elementi del fenomeno architettonico di cui si compongono le città e la loro relazione, l'immagine così ottenuta sarà rappresentativa di una "Città dell'architettura". Nel caso del progetto ARCHEA l'oggetto specifico della rappresentazione sono le città di Bologna e di Aachen. E la ricerca si pone l'obiettivo di definire la nomenclatura, i segni, la legenda e la scala più adatti a rappresentare i caratteri dello Spazio Aperto della città europea di medie dimensioni secondo 5 differenti approcci, ognuno corrispondente ad una diversa scuola o tendenza a cui appartengono i 5 paesi partner.

Com'era già per il progetto SMESTO e le indicazioni di Le Corbusier per la Città funzionale, e come è generalmen-

te nella ricerca, i ridisegni dovranno essere confrontabili tra di loro. Essi assumeranno la forma di un modello tecnico e strategico in cui appaia evidente il rapporto tra teoria degli studi urbani (o microteoria, per citare Aldo Gargani e il suo bel libretto *Stili di analisi*, che parla appunto di "stili" al plurale) e tecnica di rappresentazione. Questi ridisegni corrispondono al primo degli Intellectual Output previsti dal progetto, assumono come premessa le indicazioni teoriche erogate on-line e costituiscono essi stessi la premessa all'attività laboratoriale degli studenti.

In questo modo il modello educativo permette allo studente di innestarsi in maniera flessibile all'interno di un processo organizzato in maniera coerente e circolare. Egli può usufruire dei corsi on-line, partecipare alla call per le attività laboratoriali, prendere coscienza degli assunti teorici e di ricerca che strutturano il progetto, in quanto tutti i materiali prodotti saranno disponibili sul sito come Open Educational Resources. Il riconoscimento dei crediti formativi universitari (CFU) ad opera di ogni singolo partner sarà l'occasione di un'ulteriore verifica dello stato dell'arte lungo la strada della creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

### Riferimenti bibliografici

Canella G., "Idea e Conoscenza", in A. Rossi, L. Meda, D. Vitale, *Architettura/Idea*, XVI Triennale di Milano, Fratelli Alinari editrice, Firenze 1981.

De Solà-Morales I., "«Tendenza»: neorazionalismo e figurazione", in *Decifrare l'architettura, «Inscricpciones» del XX secolo*, Allemandi, Torino 2001.

Grassi G., Rossi A., "Unità residenziale S. Rocco, Monza, 1966", «Lotus» 7, 1970.



## **Il laboratorio come telaio per la ricerca: IBA International Studio**

**Fabrizia Berlingieri**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Il modello didattico del laboratorio rappresenta oggi la principale ossatura per l'insegnamento del progetto nelle Facoltà di Architettura in Europa, seppure con differenze a volte sostanziali. Nel sistema italiano il modello è stato tradotto dai precedenti atelier di progetto, strutturati secondo una modalità di apprendimento di bottega, cioè in stretta correlazione con il docente e caratterizzati da una temporalità immersiva, dedicati alla formulazione del progetto e alla condivisione di gruppo.

Contestualmente al passaggio dal modello degli atelier a quello del laboratorio integrato in aula, si è affermato anche il laboratorio intensivo quale esperienza didattica alternativa con una durata temporale definita e più stringente. Summer schools, workshops, seminari hanno avuto, a partire dagli anni duemila, una crescita esponenziale e una grande fortuna, al punto da diventare componente obbligatoria del percorso di formazione universitaria. Essa si sostanzia molto spesso nella partecipazione di docenti e progettisti esterni all'ambito accademico per offrire agli studenti un punto di vista differente sul progetto di architettura, costruendo importanti momenti di riflessione critica sulle modalità di insegnamento del progetto stesso. Tuttavia negli ultimi anni il format del laboratorio intensivo ha travalicato i confini della didattica, assumendo caratteri di novità ed interesse anche nell'ambito della ricerca. Infatti, oltre alle esperienze di didattica integrativa, si rilevano due nuovi indirizzi, seguendo un'ideale linea di progressione dalla didattica alla ricerca.

Il primo riguarda una serie di iniziative in campo nazionale e internazionale che pongono a confronto approcci progettuali differenti ma interni all'ambito accademico, dove i gruppi di partecipanti sono formati da docenti universitari e team di ricerca, come ad esempio la tradizione italiana dei Seminari di Dottorato in Progettazione Architettonica e Urbana. Il secondo indirizzo, in cui si colloca il contributo proposto, mette a diretto contatto l'approccio metodologico al progetto da parte del mondo accademico con organizzazioni territoriali e istituzioni che governano importanti processi di trasformazione territoriali.

In questi laboratori di ricerca il contributo richiesto all'università

non è quello di fornire indirizzi o scelte specifiche orientati alla formulazione di un progetto compiuto, ma quello di fondare, sostenere o confutare temi e strategie che andranno a sostenere solo successivamente specifiche azioni sui territori. Secondo questa premessa il laboratorio è inteso non quale luogo e occasione per l'insegnamento del progetto, ma per la trasmissibilità e la messa in opera della conoscenza progettuale, di cui l'università e i percorsi di alta formazione sono, ancora oggi, massimi rappresentanti. Il laboratorio intensivo acquisisce carattere di innovazione in quanto strutturato in una prospettiva di dialogo sulla ricerca e momento applicativo costruendo un ponte per l'apprendimento di specifici approcci metodologici.

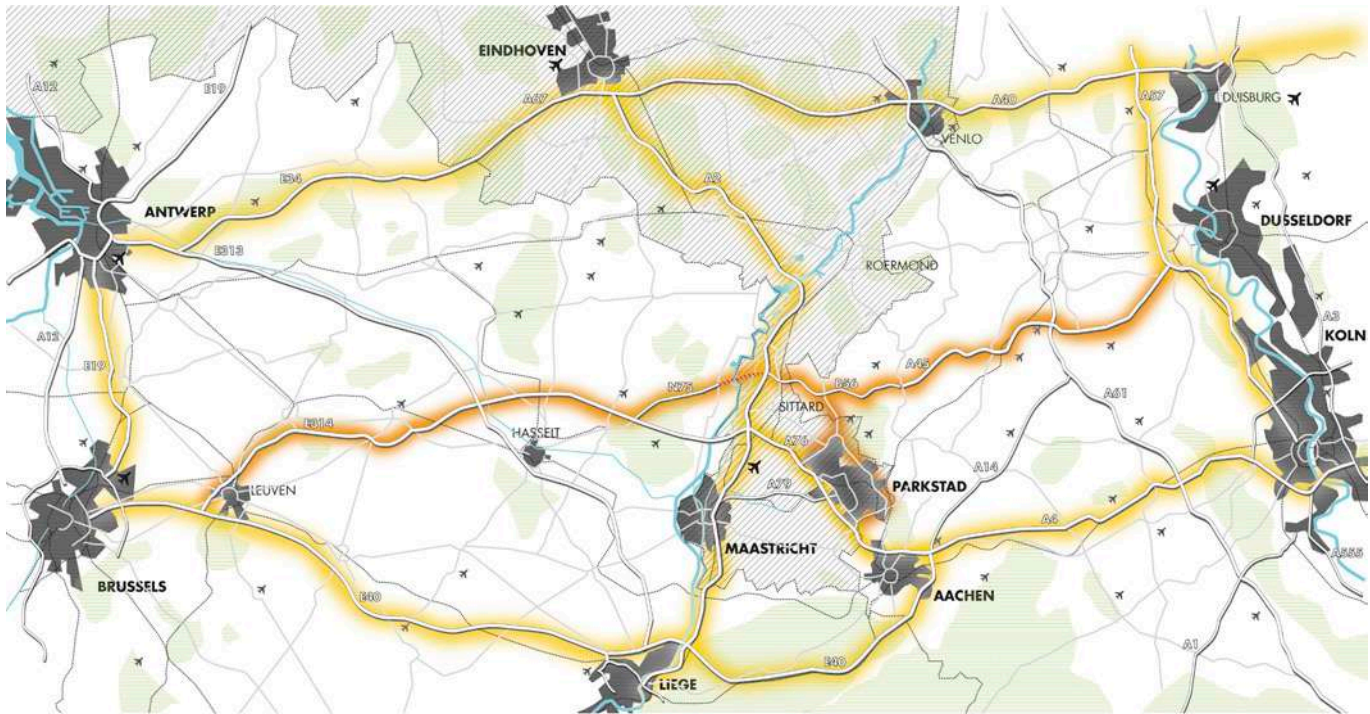
Una forma di cortocircuito tra territorio e università, tra saperi tecnici e formazione, che non è immediatamente inquadrabile negli obiettivi della didattica tradizionale, ma orientata piuttosto verso la trasmissione di un sapere, ed ancora di più, verso la costruzione di reti condivise di saperi. Per chiarire, quindi, aperta a livelli di formazione universitaria più avanzata, quelli appunto della ricerca. Questo tipo di laboratorio, che si potrebbe definire "integrabile" ma sicuramente non "alternativo" alla programmazione didattica tradizionale, può essere confrontato con alcune modalità attualmente esistenti nell'ambito della ricerca europea, come ad esempio i bandi di Innovation Action e Research del programma Horizon 2020, o i Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale, dove sono presenti consorzi o reti di università ed enti terzi accomunati da specifici knowledge expertises. Tuttavia i consorzi e le reti sono stabili o di media durata, mentre i laboratori costituiscono banchi di prova ad hoc e normalmente esauriscono la loro funzione in tempi molto condensati.

Se da un lato, proprio la temporalità definita e limitata può costituire un limite o una criticità nel tratteggiare poi un bilancio sugli esiti di simili esperienze, dall'altro lato esse promuovono sinergie e affinità nella costruzione di "un terreno comune" con una grande capacità di attivare reti e di svilupparsi in fasi successive e con differenti modalità o strumenti.

Altra differenza sostanziale è che, mentre H2020 e PRIN costituiscono terreni naturali per la ricerca applicata e la sperimentazione

metodologica, nel modello qui proposto è invece un'istituzione costruita da un consorzio di comuni, province e altri portatori di interessi pubblico/privati, ad incontrare la ricerca in un ribaltamento dei ruoli, esempio non comune in Italia ma presente invece in altre realtà internazionali, europee e non. Tale differenza induce ad una riflessione importante da fare all'interno dell'ambito accademico, proprio perché i dipartimenti e i gruppi di ricerca, soprattutto nelle scuole europee, costruiscono una specificità di temi e si presentano "sul mercato" con un proprio dna che li rende riconoscibili. Ad esempio i gruppi di ricerca in progettazione urbana e recupero dell'esistente e conoscenza sono particolarmente apprezzati e riconosciuti nel panorama internazionale. La costruzione di un dna di ricerca inverte la tendenza presente di seguire i trend, non cimentandosi secondo temi di occasione, ma al contrario partendo dalla costruzione di reti di saperi integrate.

Un'esperienza esemplificativa è stata condotta in occasione del workshop internazionale IBA International Studio 2016, organizzato dall'Internationale BauAusstellung Parkstad. IBA Parkstad governa per un periodo di medio termine (2014-2020) un progetto di trasformazione territoriale promosso da un consorzio costituito da otto comuni (Parkstad), nella regione transfrontaliera al confine tra Olanda, Belgio e Germania. L'International Studio ha visto la compartecipazione di otto università europee i cui gruppi di ricerca sono stati scelti proprio per la loro "vicinanza" ai temi trattati e provenienti dalle Facoltà di Architettura della TU Delft, TU Eindhoven, Maastricht Academy of Architecture, RWTH Aachen University, Hasselt Universiteit, Politecnico di Milano, Università IUAV di Venezia, Università Roma "La Sapienza", insieme ad esperti di programmazione europea. Il workshop internazionale, relativo alla rigenerazione di aree periferiche in decrescita economica e demografica, è stato assistito dalle amministrazioni locali coinvolte nel processo di trasformazione territoriale, svolgendosi tra Delft e Venezia, quale attività dell'evento collaterale Revitalization by Reconciliation della Biennale di Architettura Reporting from the front (2016), ed ospitata presso la Fondazione Querini Stampalia. Il format



ha previsto la partecipazione di Dipartimenti di Progettazione Architettonica e Urbana attraverso l'individuazione di diverse unità di ricerca, costituite da docenti, ricercatori e dottorandi, che hanno lavorato per circa tre mesi, tra preparazione ed esiti del lavoro, su casi di studio a carattere transnazionale selezionati da IBA Parkstad.

Da queste incursioni di ricerca nel progetto sono emersi alcuni temi generali, atti a definire una grammatica operativa possibile per le regioni transfrontaliere e più in particolare per quella olandese. Gli esiti del workshop sono poi approdati, in termini di formulazione di strategie operative e non di progetti, sui tavoli di discussione europei relativi all'istituzione di Agenda Urbana, in occasione della European week for cities and regions a Bruxelles (2016).

Gli esiti dell'iniziativa, pur non avendo avuto "impatti concreti" sul territorio, sono stati fondanti per individuare i pilastri tematici delle azioni di rigenerazione successivamente adottati dalla stessa IBA Parkstad attraverso il Mid Term Report (2017). Dall'apporto dell'esperienza accademica in termini di metodo e strategie progettuali individuate, IBA Parkstad ha definito cinque ambiti di trasformazione, includendo gli input e le visioni dei contributi dati dai gruppi di ricerca, in una programmazione operativa a scala regionale. Un risultato importante per la capacità di disseminazione di metodologie progettuali specifiche e innovative che, attraverso una rete di saperi, hanno supportato riscontri applicativi in uno specifico territorio.

Come riflessione a valle dell'esempio riportato, un'esperienza che si sta affermando come pratica europea di discussione tra enti e istituzioni di ricerca, ritengo utile soffermarsi sulla tipologia di apporto conoscitivo e strategico che l'università è in grado di offrire, soprattutto in contesti relativi alle trasformazioni territoriali complesse. Il know-how di ricerca travalica il prodotto progettuale in sé che molto spesso gli enti chiedono ai gruppi di progettazione universitaria, imbattendosi in labili confini con la professione e con l'idea di prodotto-progetto. Proprio nei laboratori o nei workshop di progettazione si accusa

il mondo accademico di una scarsa contingenza o adesione al reale, generando confusioni e strane sovrapposizioni di ruoli tra professione e ricerca. Al contrario in esperienze di questo tipo si dimostra come l'Università rappresenti un avamposto del reale, proiettando la ricerca come sua anticipazione e svolgendo l'essenziale compito di supportare territori ed istituzioni a spostare i confini di quel reale, invece di contrarsi nel riduttivo tentativo di risolvere le contingenze.

### **Immagini**

1. La regione transfrontaliera di Parkstad, F. Berlingieri, 2017.
2. Programma International Studio, F. Berlingieri, 2016.



# iba INTER NATIONAL STUDIO

05.08  
19.22  
SEPTEMBER  
2016

DELFT  
BK\_FACULTY OF  
ARCHITECTURE  
&  
VENICE  
IUAV\_ISTITUTO  
UNIVERSITARIO DI  
ARCHITETTURA

**REVITALISATION BY RECONCILIATION**  
DESIGN STRATEGIES FOR CROSS BORDER REGIONS

#### PARTICIPANT ACADEMIES



Università Iuav  
di Venezia



TU Delft  
Technische Universiteit  
Delft

universiteit  
hasselt  
RWTH AACHEN  
UNIVERSITY



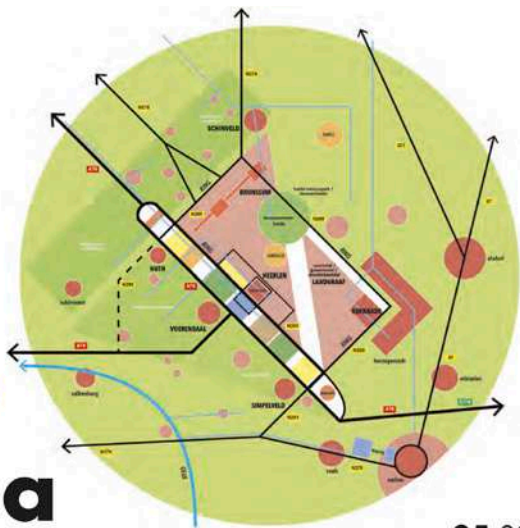
POLITECNICO DI MILANO



Maastricht  
University



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA



iba INTERNATIONAL STUDIO is part of the activities related to the exhibition **REVITALISATION BY RECONCILIATION**

The exhibition is an official Collateral Event present at the **Biennale of Architecture Venice 2016 REPORTING FROM THE FRONT**, hosted at the Querin Stempala Foundation and promoted by **IBA Parkstad, Noord Holland Coastal Development** and **Euroregio Meuse-Rhine**. The STUDIO constitutes an experimental partnership initiative between **European Academies** to support new methodologies and tools for spatial and urban design within the Internationale Bauausstellung (IBA) context. The aim is to establish a common dialogue and a shared platform of knowledge, presenting its results to the attention of the European Commission for Cities and Regions. The results of the iba INTERNATIONAL STUDIO will be exhibited during the **IBA@OpenDays in Brussels for the European Week of Cities and Regions**.

## iba INTER NATIONAL STUDIO PROGRAM

### 1st WEEK

05-08 SEPTEMBER  
IUAV\_AULA 0.5 c/o Magazzino 6,  
VENICE

### 06:00 AM\_10:00 AM OPENING INTERNATIONAL STUDIO

IBA International Studio  
Fabrizia BERLINGIERI  
IBA Parkstad and case study  
Marion VAN DER LINDEN, Thomas BERGGSTRA  
Roundtable Academies  
Scientific responsible, coordinators, tutors  
and PhD candidates/involvement  
Presentation of research materials  
Marion VAN DER LINDEN, Thomas BERGGSTRA

### 05:00 PM\_4:00 PM

Workshop  
**REVITALISATION BY  
RECONCILIATION**  
IBA PARKSTAD STRATEGIES FOR  
CROSS BORDER TERRITORIES  
Fondazione Querin Stempala

### 06-07-09\_ AM/PM WORKSHOP ACTIVITIES

Staff: IBA, Marion VAN DER LINDEN,  
Thomas BERGGSTRA, Fabrizia BERLINGIERI  
Coordinators of Participant Academies

### 08:00\_12:00 AM ROUNDTABLE DISCUSSION

Staff: IBA, Marion VAN DER LINDEN,  
Thomas BERGGSTRA, Fabrizia BERLINGIERI  
Coordinators of Participant Academies

### 1st WEEK

05-08 SEPTEMBER  
BK Faculty of Architecture, Room 02  
0001 400, DELFT

### 05:00 AM\_1:30 PM OPENING INTERNATIONAL STUDIO

IBA International Studio  
Lily MEIJERS  
IBA Parkstad and case study  
Ruel MEERTENS  
Roundtable Academies  
Scientific responsible, coordinators, tutors  
and PhD candidates/involvement  
Presentation of research materials  
Ruel MEERTENS, Lily MEIJERS

### 06-07-09\_ AM/PM WORKSHOP ACTIVITIES

Staff: IBA, Ruel MEERTENS, Lily MEIJERS,  
Lily MEIJERS

### 06:00 PM\_4:00 PM

Workshop  
**INTECTURE/IBA**  
Thijs ROOSJES, Reinoud STOKERS  
BK Faculty of Architecture, room 02 post-400

### 08:00\_12:00 AM ROUNDTABLE DISCUSSION

Staff: IBA, Jeroen DEBROUWER,  
Reinoud STOKERS  
Coordinators of Participant Academies

### 2nd WEEK

19-22 SEPTEMBER  
IUAV\_ M1 Cotanico, VENICE

### 19:00\_10:00 AM OPENING 2nd WEEK INTERNATIONAL STUDIO

Roundtable Academies  
Scientific responsible, coordinators, tutors  
and PhD candidates/involvement  
19:00\_4:00 PM  
Lecture  
**CARLO SCARPA AND  
THE PALAZZO QUERIN  
STEMPALA**  
Guido ZUCCHINI  
Alessandro MARIOTTI, Caterina

### 20-21-09\_10:00 AM WORKSHOP ACTIVITIES

Staff: IBA, Jeroen DEBROUWER, Armando DEL  
FABRO, Mauro MARZIO, Ruben  
BACCIO, Claudio PIRINA

### 20\_4:00 PM

Lecture  
**REVITALISATION BY  
RECONCILIATION**  
IBA PARKSTAD STRATEGIES FOR  
CROSS BORDER TERRITORIES  
Fondazione Querin Stempala

### 21-09\_15:00 PM RESEARCH TRAJECTORIES FOR CROSS BORDER REGIONS

Dialogue between academies  
IBA M1 M1 Cotanico

### 22:00\_15:00 PM RESULTS PRESENTATION AND ROUNDTABLE

Coordinators/Research leading experts

#### SCIENTIFIC COMMITTEE & STUDIO COORDINATION

Jeroen COENEN, IBA Parkstad curator,  
Fabrizia BERLINGIERI, Assistant  
curator

#### EUROPEAN EXPERTS

Yvette Mazon ZANUSSI, Marco  
STACHIOLOUS

#### IBA ACADEMY

Rolf DOETTER, Antonette STÖCKER  
International Academies/Research  
Unit Responsibilities

Thijs ROOSJES, Roberto CAVALLLO,  
Lily MEIJERS, Ruel MEERTENS,  
Jeroen BOSMAN, TU Eindhoven

Paul BONGAERTS, Nico  
CELI, EMANUELE (University of Hasselt),  
Wim VAN DEN BERG,

Cecilia STAPENHORST, Britta, Maria  
VALENTE, Marco BOVATI (POLIMI),  
Armando DEL FABRO, Mauro  
MARZIO (Iuav), Daniela MARCOLESI,  
Alessandra DE CESARIS (La Sapienza)

#### SUPPORT TEAM

Fabrizia BERLINGIERI  
Nico BISSCHEROUX  
Julia BECKERS  
Thomas BERGGSTRA  
Lily MEIJERS  
Ruel MEERTENS  
Lily MEIJERS  
Marion VAN DER LINDEN

#### PARTICIPANT ACADEMIES

TU Delft Technical University  
DEPARTMENT OF ARCHITECTURE  
AND ENGINEERING - Thijs  
ROOSJES, Reinoud STOKERS  
DEPARTMENT OF HERITAGE AND  
ARCHITECTURE - Lily MEIJERS  
DEPARTMENT OF ARCHITECTURE,  
Roberto CAVALLLO

#### TU Eindhoven Technical University

DEPARTMENT OF THE BUILT  
ENVIRONMENT - Jeroen BOSMAN

#### ZUYD UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, Maastricht

DEPARTMENT OF ARCHITECTURE,  
Jeroen BOSMAN, Marco DEKENS

#### IUAV Istituto Universitario di Architettura Venezia

DIPARTIMENTO DI CULTURE  
E PROGETTO ARCHITETTURA  
CONSERVAZIONE, CONSERVAZIONE,  
PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE  
IN AMBIENTE COOPERATIVO - Armando DEL  
FABRO, Mauro MARZIO, Ruben  
BACCIO, Claudio PIRINA

#### POLIMI Politecnico di Milano

DIPARTIMENTO DI ARCHITETTURA  
E STUDI URBANI - Maria VALENTE,  
Marco BOVATI, Emilia CORRAO

#### UNIVERSITÀ LA SPIENZA Roma

DIAP (Department of Architecture and  
Projects) / HDGUG (LAB  
STAFF) Daniela MARCOLESI,  
Alessandra DE CESARIS, Luigi  
PAGGI, BALUNGA

#### RWTH Aachen

FACULTY FOR ARCHITECTURE,  
Wim van den BERG, Cecilia  
STAPENHORST

#### University of Hasselt

ARCHITECTURE EN KUNST, Pieter  
BONGAERTS, Nico CELEBRANDIS,  
Marjan VAN DE WEIJER

## Cantiere Pescara 2.0: Aggiornamenti

**Federico Bilò**

**Paola Misino**

**Lorenzo Pignatti**

**Domenico Potenza**

**Carlo Pozzi**

**Alberto Ulisse**

Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

Dipartimento di Architettura

All'interno del V Forum ProArch di Palermo (2015), in un contributo collettaneo dal titolo "Cantiere Pescara", si narrava l'inizio di un processo di modificazione della esperienza dei laboratori di composizione architettonica (allora coordinata da Francesco Garofalo). Oggi si prova a fare un bilancio, seppur sintetico, di alcune giuste modifiche ed alcune affrettate considerazioni, degli ultimi 4 anni di esperienza didattica dei laboratori di progettazione a Pescara.

### **Esperienze nella scuola di Pescara**

Ogni anno – dal 2013 ad oggi – i materiali e risultati delle esperienze didattiche dei laboratori di progettazione architettonica, sono raccolti nello Yearbook (YB). Un progetto editoriale, ma soprattutto un progetto culturale, un esperimento di condivisione di prodotti, un confronto del metodo ed una occasione per tutti gli studenti di avere una raccolta delle esperienze progettuali migliori. È un momento di crescita duplice sia per gli studenti, ma soprattutto per noi docenti.

Siamo ormai arrivati oggi alla quarta edizione dell'Annuario dei lavori di Progettazione Architettonica<sup>1</sup> del Corso di Laurea in Architettura di Pescara. Un progetto fortemente voluto da Francesco Garofalo, che ne delineò i contenuti e ne curò il programma editoriale. Così, ogni anno, gli esiti delle esperienze didattiche dei laboratori di progettazione architettonica, sono raccolti nell'Yearbook. Questa, tuttavia, non rimane solo una raccolta di esperienze singole elaborate da ciascuno dei docenti, un progetto editoriale; ma è soprattutto un progetto culturale, un esperimento di condivisione di prodotti, un confronto sui metodi della didattica ed una occasione per tutti, docenti e studenti, di avere sotto gli occhi, una testimonianza collettiva delle esperienze progettuali migliori. Nelle pagine dello YB, sono riportati e documentati i nuovi labora-

---

1. *Annuario Progettazione Architettonica. YEARBOOK Architectural Design*, edizioni: 13/14, 14/15, 15/16, 16/17, 17/18, LetteraVentidue Edizioni, Siracusa

tori di composizione architettonica avviati dal 2013 ad oggi, con la riforma didattica del Dipartimento, che ha rimesso concretamente al centro dell'insegnamento l'esercizio della pratica del mestiere dell'architetto.

Una esperienza didattica nuova, che ha ampliato l'offerta progettuale di ciascuna annualità, con l'aggiunta di un workshop intensivo al tradizionale semestre dei corsi di progettazione architettonica, così da avere due esperienze di progetto differenti per ogni anno accademico.

Il workshop, si svolge in un'unica settimana di lavoro intenso sul progetto e, anticipa o posticipa il corso semestrale, a seconda dell'annualità. Una sorta di doppia velocità, da una parte il progetto concentrato nel tempo e, dall'altra, quello distribuito nei quattro mesi canonici del semestre. Per queste ragioni, siamo convinti che le modalità con le quali si esplicano le esercitazioni didattiche dovrebbero contenere al proprio interno una simultaneità di insegnamenti, senza la quale si finisce per parcellizzare l'esperienza formativa, perdendo di vista la capacità complessiva che il progetto, nella sua articolazione, dovrebbe necessariamente contenere. A partire da queste considerazioni le attività di laboratorio, intese come momento integrato di consegna multidisciplinare, dovrebbero farsi carico di restituire quella esplorazione circolare, nella quale il progetto trova il suo equilibrio urbano e la sua coerenza architettonica.

«Sarebbe bello che in futuro l'annuario potesse raccontare anche altre cose che per ora ci mancano, come degli eventi culturali ed espositivi, la creazione di strutture per gli atelier e i laboratori, e infine il lavoro sul progetto compiuto, seduti insieme al tavolo, con i nostri studenti». Concludeva così la presentazione del primo Yearbook Francesco Garofalo ed in parte qualche racconto aggiuntivo siamo riusciti a riportarlo in questi anni.

### **Laboratori di composizione architettonica a "doppia velocità"**

Lavorare nella convenzione che la didattica nei corsi di Progettazione Architettonica sia espressamente guidata dalle attività di laboratorio sul progetto, rimettendo concretamente al centro dell'insegnamento l'esercizio concreto della pratica del mestiere dell'architetto. È in questa direzione che l'esperienza didattica della scuola di Pescara ha lavorato in questi ultimi 5 anni, ampliando l'offerta progettuale di ciascuna annualità con l'aggiunta di un workshop intensivo al tradizionale semestre dei corsi di Progettazione Architettonica, così da avere due esperienze di progetto differenti per anno (taf B e taf C).

### **Esplorazioni sul progetto urbano**

Nonostante la definitiva soppressione dei laboratori integrati di progettazione urbana (che coinvolgevano docenti di Progettazione Architettonica insieme a docenti di Urbanistica), resiste la modalità del progetto multiscalare ed interdisciplinare e continua a produrre esiti significativi da non trascurare (sui quali è utile fare alcune riflessioni). Questo accade soprattutto all'interno di alcuni seminari di progettazione legati alle annualità più avanzate: come il Villard (per gli studenti del 4° anno che sostengono l'esame di composizione Architettonica 4 ed Urbanistica 3) e la Summer School (per gli studenti del 5° anno che sostengono l'esame di Composizione 5).

### **Cortocircuiti e sinergie**

Esiste un altro momento nella formazione dello studente che riguarda il "fare progetto" e la verifica delle ricadute che l'insegnamento della disciplina (che ha i suoi forti connotati all'interno dei laboratori, non solo di progettazione architet-

tonica) ha rispetto alla formazione e al progetto. L'esperienza della prova dell'esame di stato. È un momento di verifica del percorso formativo-didattico che spesso viene tracciato nel pieno rispetto delle indicazioni ministeriali e delle generose volontà della docenza, ma è anche il momento di prova di una possibile, auspicata e proficua sedimentazione dei processi didattici nella formazione di un futuro architetto.

### **Buoni propositi e questioni aperte**

Molto è stato fatto, ma c'è ancora tanto da fare, soprattutto per l'insegnamento della composizione architettonica, ed in particolare per gli studenti del primo anno. La gran parte di loro arriva a digiuno di tutto e, la prima cosa da fare, è far scattare la scintilla di innamoramento verso l'architettura, verso questo mestiere tanto complesso quanto affascinante. Negli anni successivi ci si deve chiedere se è necessario creare dei percorsi didattici e di ricerca tematici che siano coerenti tra loro e che possano offrire una specifica caratterizzazione disciplinare della sede di Pescara. Infine, il mondo del lavoro chiede sempre di più degli approfondimenti su programmi tipo BIM ad alta valenza professionale e tecnologica. I corsi di Composizione devono affrontare queste questioni o lasciare le stesse ai corsi di tecnologia o addirittura alle esperienze esterne di lavoro?

### **Immagini**

1. Edizioni Annuario Progettazione Architettonica. *YEARBOOK Architectural Design* 13/14, 14/15, 15,/16, 16/17, 17/18, LetteraVentidue, Siracusa.





# **Il Workshop come strumento formativo: L'inserimento di un insegnamento intensivo nel CdS quinquennale del Dipartimento di Architettura della Università della Campania**

**Marino Borrelli**

Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"  
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

Nel 2008 (nel corso della riforma del CdS a c.u. di Architettura secondo il Decreto 22/10/2004, n.270) ad inizio del mio mandato di Presidente di Corso di Laurea affrontammo la trasformazione degli ordinamenti didattici dei corsi di studio dal 509 al 270, pressati dall'esecutività imposta dalla nota 160/2009, che chiariva in modo univoco modalità e condizioni della riforma dei cds, tra cui il limite minimo di 6 CFU per modulo per gli insegnamenti di base e caratterizzanti.

Per le discipline del progetto ICAR/14/15/16, il 270 ha avuto una ricaduta negativa sugli equilibri dei crediti creando situazioni anomale e un deficit di base dei nostri minimi tabellari, che furono attestati a 36 crediti minimi dei 156 complessivi. Occorreva, quindi, riequilibrare il progetto formativo dell'intero cds sui 5 anni per riassegnare alla nostra disciplina quel ruolo guida che la composizione architettonica ed urbana ha sempre avuto dalla istituzione delle scuole di architettura sino alle successive ultime trasformazioni della tabella XXX. Il lavoro di riforma e di riassetto ha tentato di eliminare tutte le criticità funzionali, ridisegnando la calendarizzazione dei corsi e le finestre esame e introducendo una suddivisione calibrata del numero di crediti e di esami per quadrimestre e per anno per ogni singola disciplina. Il percorso formativo quinquennale è stato quindi diviso in due cicli biennali più un ultimo anno conclusivo. L'accorpamento degli insegnamenti e l'eliminazione dei moduli integrati, ci ha consentito di passare da 40 e più esami integrati a 28 esami monodisciplinari oltre al laboratorio di Laurea. La nostra disciplina, integrata anche con crediti di classi diverse è stata redistribuita opportunamente, prevedendo un insegnamento per anno con un workshop breve a chiusura di ogni ciclo biennale, mentre al quinto anno sono stati inseriti due insegnamenti: un workshop di progettazione ICAR/14 ed un laboratorio di architettura degli interni ICAR/16. Il manifesto così strutturato ha mostrato negli anni di essere molto produttivo, di limitare molto i ritardi nel percorso formativo e di essere, per questo ma anche per molti altri motivi, molto apprezzato dagli studenti. Il primo ciclo quinquennale del CdS si è chiuso nell'a.a. 2013/2014,

grazie all'equiparazione (tra il primo anno ex 509 ed il primo riformato ex 270) effettuata subito dopo la riforma già nel corso dell'aa 2009/2010. Entrando più nel dettaglio, la scelta di inserire lo strumento del workshop nell'ambito del nostro Corso di laurea a c.u. è nata sulla scorta di alcune esperienze fatte sia nell'ambito della ns scuola che al di fuori di essa. Da un lato i workshop/seminari svolti nei nostri dottorati di ricerca in collaborazione con gli ordini professionali, dall'altro i workshop e le iniziative seminariali autonome organizzate da strutture esterne alla filiera della formazione universitaria, ma anche quelle organizzate da altre scuole di architettura con riconoscimento di crediti formativi, sia al di fuori che all'interno del percorso formativo ufficiale dei rispettivi corsi di studio universitario. Si decise, quindi, guardando alle esperienze suddette di inserire un workshop/laboratorio di progettazione intensiva nell'ambito della programmazione didattica del corso. Si pensò ad una forma di laboratorio di 8 CFU, da svolgersi al 5° anno in modalità intensiva e con frequenza obbligatoria. Si decise che l'insegnamento fosse affidato per titolarità, con rotazione annuale, ad un docente dell'ICAR/14 che svolgesse funzione di coordinatore di tutti gli strutturati e dottorandi di sede incardinati nel settore scientifico disciplinare di riferimento (ICAR/14/15/16). In questo modo il Workshop, in quanto parte di un percorso formativo obbligatorio, sarebbe stato totalmente gratuito ed aperto agli studenti del cds e di altri corsi nell'ambito delle attività formative a scelta di ateneo. Quanto agli aspetti più squisitamente organizzativi e di funzionamento si decise che ogni anno sarebbe stato selezionato un tema di progetto su reali criticità urbane, territoriali e del paesaggio dell'ampio bacino geografico di pertinenza della nostra sede universitaria; che per ogni tema sarebbe stato preventivamente predisposto un apposito programma di intervento, corredato di tutti i materiali cartografici e degli elaborati tecnici da porre a base delle attività di progetto degli studenti nel rispetto degli strumenti di piano e di ulteriori implicazioni urbane e territoriali. Il workshop/laboratorio fu impostato quindi come una sorta di concorso di idee da svol-

gersi nell'arco di due settimane in una/due aule laboratorio, dove si sarebbero svolte sia le attività di progettazione che gli eventuali incontri e le comunicazioni con colleghi di altre sedi chiamati ad illustrare il proprio lavoro e a discutere le scelte progettuali di ogni gruppo. Nel giorno conclusivo del workshop si sarebbe poi svolto un giuri finale, composto dai docenti di sede, che avrebbe valutato i lavori evidenziando nell'ambito di un ampio dibattito le qualità e le caratteristiche di ogni singolo progetto presentato dai gruppi di lavoro. Nel corso della successiva finestra esami, gli studenti avrebbero sostenuto, poi, l'esame di profitto con l'assegnazione del voto nell'ambito di una mostra didattica dei lavori e della presentazione di un ebook digitale pubblicato on line da un nostro marchio editoriale proprietario (AOS ArchitetturaOpenSource) su piattaforma Apple e scaricabile gratuitamente da ibo-  
okstore.

Così in assoluta coerenza con quanto stabilito, a partire dall'aa 2013/14 si è svolto il primo WORKSHOP/LABORATORIO di progettazione intensiva "Rigenerare un'area industriale/Regenerating a Brownfield\_Aversa.

Indipendentemente da quelli che sono gli esiti da un punto di vista più progettuale di queste prime 5 edizioni, ampiamente documentati all'interno di questa collana di ebook, è importante sottolineare il fatto che, dopo la verifica dell'aula, questa attività ha effettivamente rappresentato sui temi del progetto urbano e di architettura un utile strumento formativo che gli studenti hanno apprezzato molto, come ampiamente dimostrato dall'altissimo score ottenuto sulla frequenza. Inoltre, rispetto al laboratorio di progettazione, il workshop, mettendo a confronto in modo continuativo figure molto diverse come dottori/dottorandi, studenti, docenti interni e di altre sedi, ha consentito un più ampio trasferimento di saperi, di tecniche e di metodi progettuali in modo più concreto e immediato e forse anche più in linea con un mercato del lavoro più competitivo come quello del progetto di architettura, che prevede anche la figura dei concorsi. Si è trattato, quindi, di una attività

RIGENERARE UN'AREA INDUSTRIALE  
REGENERATING A BROWNFIELD

THE CASE STUDY OF ASI AVERSA



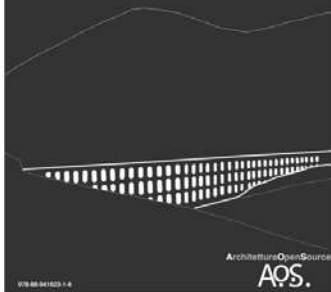
WORKSHOP LABORATORIO DI PROGETTAZIONE INTENSIVA INTENSIVE DESIGN WORKSHOP

Architettura Open Source  
AOS.

079 88 84103 4.3

urban regener action

WORKSHOP LABORATORIO DI PROGETTAZIONE INTENSIVA  
INTENSIVE DESIGN WORKSHOP



Architettura Open Source  
AOS.

079 88 84103 1.4

FLOATING HOUSE

WORKSHOP LABORATORIO DI PROGETTAZIONE INTENSIVA  
INTENSIVE DESIGN WORKSHOP



Architettura Open Source  
AOS.

079 88 84103 2.4

designing [in] greenfield

WORKSHOP LABORATORIO DI PROGETTAZIONE INTENSIVA  
INTENSIVE DESIGN WORKSHOP

The case study of an area in northern Napoli

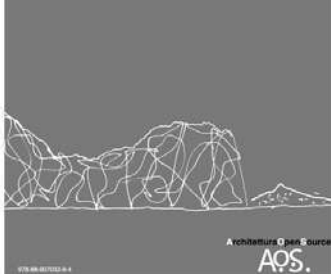


Architettura Open Source  
AOS.

079 88 84103 7.0

Massullo 2.0

WORKSHOP LABORATORIO DI PROGETTAZIONE INTENSIVA  
INTENSIVE DESIGN WORKSHOP



Architettura Open Source  
AOS.

079 88 84103 4.4

che ha incrementato la centralità dell'insegnamento progettuale aprendo in alcuni casi l'accademia al confronto con gli enti territoriali sui processi di rigenerazione e di trasformazione reale del suo territorio. Non è un caso, quindi, che esperienze come il workshop di progettazione si stiano diffondendo in modo capillare nella cultura architettonica italiana ed internazionale così come dimostrato dal grande interesse e dal proliferare di iniziative anche da parte di soggetti privati.

Facendo un piccolo bilancio dei primi 5 anni del ns WS, possiamo contare più di 80 progetti su 5 temi che hanno visto impegnati più di 600 studenti, tutti i docenti di progettazione, molti docenti di altre discipline, i dottori e dottorandi di progettazione e, nelle prime edizioni, anche tutor esterni.

Il tutto è raggruppato in un cofanetto virtuale di 5 iBooks pubblicati da ArchitetturaOpenSource e distribuiti gratuitamente attraverso la rete Apple in 51 paesi ai link sottoindicati (cfr. fig da 1 a 5).

### **Link**

<http://itunes.apple.com/us/book/id1411569651>

<http://itunes.apple.com/us/book/id1109912637>

<http://itunes.apple.com/us/book/id1213709204>

<http://itunes.apple.com/us/book/id965589073>

<http://itunes.apple.com/us/book/id889375091>

# Le pratiche/teoriche della composizione e l'esercizio del progetto nei dottorati di ricerca italiani

**Renato Capozzi**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

L'esercizio del progetto deve far parte necessariamente della Bildung di un futuro ricercatore e docente della disciplina della composizione architettonica. I modi per attivare tale attitudine non solo quelli fabbrili o pratici ma viepiù devono esplicitarsi anzitutto in campo riflessivo e in ordine alle conseguenze teoriche e alle metodologie da porre alla base della sperimentazione progettuale. In tal senso da non pochi anni si è avviata nei curricula dei dottorati italiani in composizione/progettazione architettonica alcune interessanti sperimentazioni che si sono sostanziata in workshop interni, seminari tematici, partecipazioni a call di progetto o a consultazioni di concorso con taglio accademico (Brighenti, 2018). Altra questione è invece, molto più problematica è la possibilità di far coincidere l'elaborazione della tesi dottorale con un progetto o con una o più verifiche sperimentali. Su questa possibilità credo che si possa contemplare il progetto come modo di conoscenza e quindi di investigazione tematica ma solo se esso è in grado di restituire di una certa realtà pertinenziale focalizzata dalla ricerca un complessivo quadro problematico e soprattutto dotato di caratteri di generalizzabilità. Invece, pur non escludendo questa potenzialità dello strumento progetto, in questa sede ci si vuole riferire soprattutto ai ben noti e seminali workshop intensivi svolti all'interno del DRCA dello IUAV di Venezia e segnatamente quelli coordinati da Gianugo Polesello prima con "Venezia dopo Palladio" (Barbarewicz, Carabajal, Falsitta, 2002-20023) e da Luciano Semerani poi con "Venezia Campo di Marte" testimoniati in connesse pubblicazioni che in larga misura rappresentano il termine a quo di una specifica pratica riflessiva, obbligatoria nell'ambito di quel seminale progetto formativo post-lauream. Una ipotesi formativa di media/lunga durata, che ben oltre l'occasione sperimentale metteva sempre in premessa la proposizione di un punto di vista orientato sull'architettura e sulla città.

Nel caso di Venezia «Il progetto sottende il tentativo di costruire un percorso metodologico capace di prefigurare una "Venezia possibile". L'obiettivo di fondo è quello della costruzione di una nuova centralità lungo il Canal Grande e all'interno del tessuto della città. [...] Per una necessità sintattica si è scelto di adoperare, per tale esercizio compositivo, dei "pezzi" abbastanza analoghi per forma



e consistenza e di provare attraverso una serie di variazioni finite una loro messa a contrasto. Tali variazioni topologiche producono altrettante prefigurazioni e assetti che di volta in volta propongono differenti modelli interpretativi per questa parte urbana. Si producono le combinazioni possibili delle masse compositive, passando da soluzioni più dense, ottenute attraverso la ripetizione fitta di elementi analoghi al confronto tra due corpi isolati di notevoli dimensioni a figure contrapposte, sino a configurazioni ove prevale l'apertura verso il Canal Grande e la relazione esplicita con il 'sopra' del campo Santo Stefano ed il 'sotto' del convento della Carità. Tale operazione si precisa attraverso approfondimenti sino alla scala architettonica effettuati ex ante ed ex post che hanno prodotto due soluzioni estreme che rappresentano il limite inferiore e superiore della gamma delle variazioni ammissibili. La prima soluzione [...] sviluppa il tema del campo aperto sul Canal Grande, mediante la disposizione di corpi di differente spessore. La seconda [...] lavora sull'accostamento all'edificio-ponte di un'aula aperta di notevole dimensione con un doppio peribolo di sostegni disposti a quinconce che determinano nella copertura un foro quadrato, assumendo planimetricamente una relazione compositiva analoga a quello tra il ponte di Rialto ed il fondaco dei Tedeschi»<sup>1</sup>.

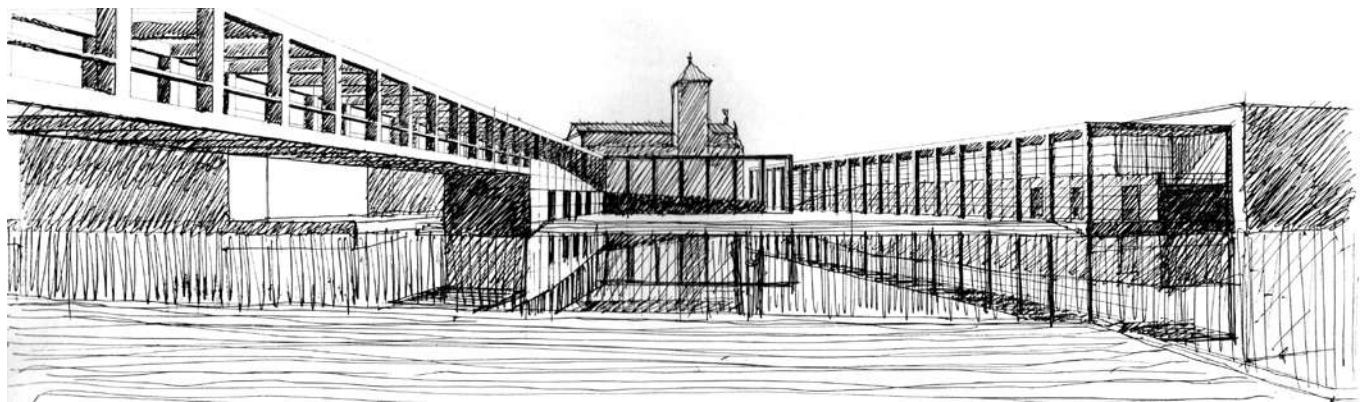
Negli ultimi anni nell'ambito del DoARC\_Dottorato di ricerca in Architettura del DiARC di Napoli e nel DRACo di Roma in due occasioni e su due città – Roma e Milano – ci si è misurati sul destino di strategiche aree periferiche. In particolare nel caso di Milano, rispondendo alla Call "Expo dopo Expo" del Politecnico di Milano-Facoltà di Architettura Civile i dottorandi di più cicli, con il coordinamento e congiuntamente ad un vasto gruppo di docenti del Collegio, hanno condiviso e rappresentato – attraverso la redazione simultanea di due proposte complementari riguardo la trasformazione dell'area Expo – la possibilità di definire il campo variazionale e i possibili gradienti delle azioni trasformative per tale ambito urbano. Una cospicua parte di città, quella della periferia milanese, attualmente investita da incipienti trasformazioni non sempre esenti da una logi-

ca commerciale e spesso prive di un disegno generale e di una idea di città condivisa. Purtroppo, quella esperienza e quel patrimonio di progetti e riflessioni offerto da quasi tutte le scuole italiane, che avrebbe potuto produrre una qualche influenza sulle scelte politiche e di trasformazione del territorio, si è rilevata poco o per nulla incidente. Ciononostante, il confronto attivato in quella sede ha restituito un ampio, strutturato e variegato stato dell'arte della ricerca dottorale tra le varie scuole italiane attorno alle aree dismesse in ambito periurbano di grande interesse. (Aa.Vv., 2017).

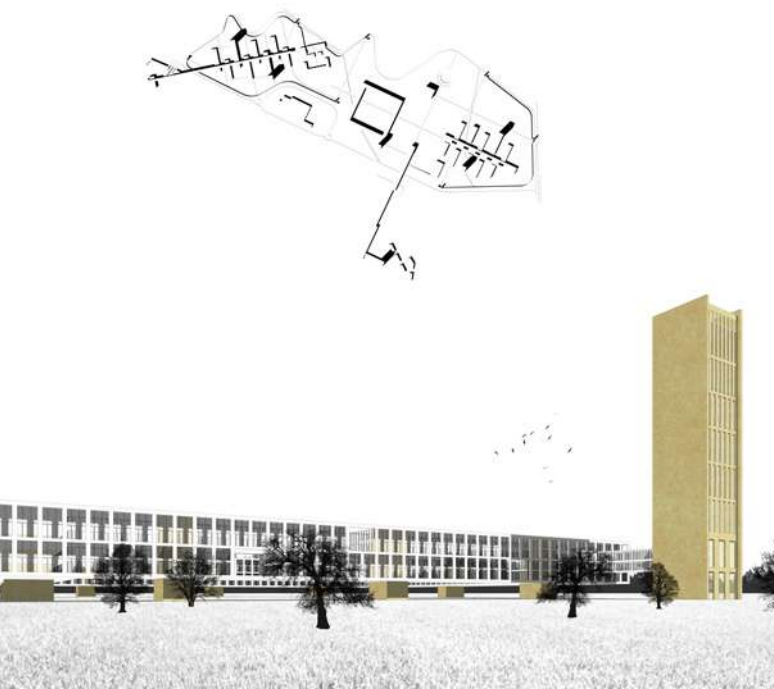
Ulteriori e recentissime esperienze, forse con maggiori possibilità di impatto, hanno infine riguardato, in relazione ai temi del rapporto architettura e archeologia, la partecipazione al Prix de Rome/Premio Piranesi promosso dalla Accademia Adrianea con le due call – la prima sull'area dei Fori imperiali e la seconda sulla Buffer zone di Villa Adriana – di numerose scuole di architettura italiane e straniere. I rispettivi gruppi di progettazione con interessanti relazioni multidisciplinari e anche con partner professionali, capeggiati da docenti strutturati, hanno ampiamente coinvolto, anche al di fuori dei curricula, nella redazione delle ipotesi e nella stesura delle relazioni metodologiche, assegnisti, dottori di ricerca, dottorandi.

Nella sintetica descrizione di tali esperienze si è teso a delinearne gli ammissibili caratteri e le distintive modalità riguardo alle inedite ed efficienti ricadute che esse hanno avuto e devono avere, nell'ambito della formazione dottorale di terzo livello, sulla parallela e inscindibile riflessione teorica. Non si dà quindi elaborazione teorica di ricerca, peraltro propedeutica all'insegnamento della composizione, senza la parallela e contemporanea attività di progetto – di cui si è capaci di dare ragione e struttura – che è, e rimane, specifico e indissolubile strumento di conoscenza della realtà e dell'architettura evitando in tal modo sempre più frequenti derive letterarie, eteronome e meramente discorsive.

1. Dalla relazione di progetto di R. Capozzi e C. Montella (Barbarewicz, Carabajal, Falasitta, 2002-2003, p. 8-9).







### Riferimenti bibliografici

Barbarewicz P., Carabajal G., Falsitta M. (a cura di), *Dopo Palladio. Dottorato di ricerca in Composizione architettonica del dPa dipartimento di progettazione architettonica*, "luav. Giornale d'Istituto", n. 17, settembre 2002-gennaio 2003.

Brighenti T., *Pedagogie architettoniche. Scuola, didattica*, Accademia University Press, Torino 2018.

Aa. Vv., *Expo dopo Expo, "Architettura civile"*, n. 17/18/19, 2017. <http://lnx.accademiaadrianea.net/piranesiprixderome/call/>.

### Immagini

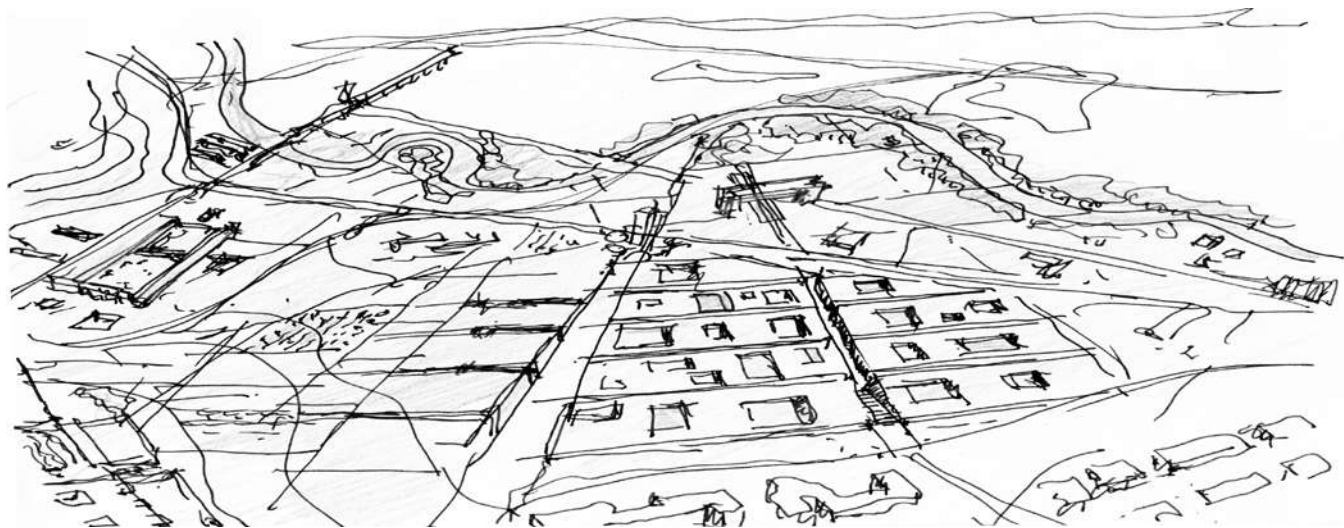
1, 3, 4, 5, 6. "Venezia dopo Palladio", Tavole, R. Capozzi, C. Montella, 2003.

2. Composizione suprematista, K. Malevic, 1919.

7, 8. "Venezia dopo Palladio", Schizzi di studio, R. Capozzi, 2003.

9. "Expo dopo Expo", Gruppo 2, disegno di M. Russo, 2017. (DiARC | DoARC\_Referente: R. Amirante\_docenti: R. Capozzi, A. D'Agostino, C. Piscopo, P. Scala, F. Visconti. Gruppo 1: M.P. Amore, M. Ascolese, C. Barbieri, E. Bassolino, A. Bernieri, M. Castigliano, V. Cestarello, F. Coppolino, M. Miano, G. Poli, S. Smarrazzo, R. Spera\_ Gruppo 2: A. Acampora, F. Addario, C. Chirianni, L. Cimmino, M.L. Di Costanzo, F. Iarrusso, C. Martucci, M. Russo).

10. "Grande Villa Adriana", schizzo di studio, R. Capozzi, 2018. (DiARC\_Capigruppo: V. Pezza, J. Gomes da Silva, P. Portoghesi\_Architettura: R. Capozzi, G. Multari, F. Visconti, G. Fusco, C. Orfeo\_Paesaggio: I. Norton\_Agronomia: L. Boursier\_Archeologia: H.-J. Beste\_Museografia: G. Cafiero. Restauro R. Picone, L. Veronese\_ Storia dell'Architettura: O. Niglio, M. Pisani\_Urbanistica: A. Acierno\_Collaboratori: V. Amato, M. Amendola, M. Antoniciello, D. Apicella, D. Balzano, D. Ceriani, G. Chirichella, L. Cimmino, G. Del Prete, G. Di Costanzo, R. Esposito, N. Fortunato, P. Gallucci, N. Garai, F. Pitau, V. Riccio, R. Rodrigues, C. Sansò, R. Tieri).



# Dei modelli alternativi o della contrattazione (transaction) continua dei modelli didattici nella formazione dell'architetto?

**Anna Irene Del Monaco**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

## **Contrattazioni, conflitti, adattabilità**

Dal progetto di Michelangelo per la Biblioteca Laurenziana<sup>1</sup>, ai Prix del Rome dell'École des beaux-arts, ai disegni di Palladio, ai summer seminars organizzati dal giovane Alvin Boyarsky<sup>2</sup> all'Architectural Association negli anni Settanta, la progettazione a distanza, i viaggi di studio, i premi, gli ex tempore ed i seminari, hanno sempre fatto parte del curriculum di studi e del mestiere dell'architetto.

Quali sono oggi le circostanze che rendono "alternativa" la didattica dell'architettura, in particolare quella che si definisce tale programmaticamente? Sono forse le differenze fra i tempi e le modalità di apprendimento e della trasmissione di conoscenze come le esperienze didattiche all'estero o i tempi brevi ma intensi dei workshop? E, dunque, i laboratori di progettazione in uso negli ultimi trent'anni nelle facoltà italiane, che già furono introdotti come modelli alternativi rispetto ai vecchi corsi di composizione praticati nei settant'anni precedenti, sono modelli didatticamente esauriti? Non sono più, forse, adeguati al momento architettonico e professionale odierno, quindi alle specificità della condizione di contrattazione (transaction), direbbe James Ackerman – citando John Spiegel – fra gli attori coinvolti nel progetto di architettura contemporaneo?

Nel 1974, infatti, James Ackerman, fra i maggiori esperti della storia dell'architettura rinascimentale non italiani, definiva il progetto d'architettura in modo efficacemente moderno: "A work of architecture is a social artifact arising from a great number of transactions in which conflicts are resolved. The architect stands near the center of a network of interactions that initially involves the client or his representatives but also, and not less

---

1. Condividi, Ascanio, *Vita di Michelangelo*, p. 136: è citata la pagina 5 delle Vite del Vasari.

2. Alvin Boyarsky (1928-1990), <https://www.architectural-review.com/essays/reputations-pen-portraits-/alvin-boyarsky1928-1990/8636161.article>;

significantly, others who will be users of the building”.<sup>3</sup>

Ackerman, dunque, attribuisce al progetto di architettura (e indirettamente all'architetto) qualità di mediazione fra istanze e contesti – circumstances<sup>4</sup> – che devono compiersi per la realizzazione di un “artifact” (manufatto) dal valore rappresentativo, simbolico oltre che efficacemente funzionale.

Tenendo a mente ciò, se si tralasciano le architetture manifesto – cioè le architetture che propongono “a shouting, a concept of the rhetoric of manifesto” o quelle architetture che presentino “a fresh provocative and clear message”<sup>5</sup> – e si considerano, ad esempio, le architetture progettate da Henry K. Murphy<sup>6</sup> (1877-1954) nella Shanghai dei primi anni Venti del secolo scorso, di recente raccolte in una monografia che porta il sottotitolo *Adaptive Architecture*, o se si considerano i lavori professionali che qualche anno più tardi Edmund Bacon (1910-2005) affronta durante il suo apprendistato a Shanghai, comprendiamo che quel tipo di architetture rappresentano complesse operazioni di transaction, di mediazione culturale. Esse, infatti hanno contribuito al traghettamento verso la modernità dell'idea di architettura praticata in importanti città storiche – o comunque ad

---

3. Ackerman, James. 1974. “Transactions in Architectural Design”, *Critical Inquiry*, Vol. 1, n.2, p. 229-243; Spiegel, John. 1971. *Transactions: The Interplay Between Individual, Family, and Society*. Science House.

4. “Architecture is a issue of circumstances” afferma Carlos Labarta durante una lecture a Columbia GSAPP “What happened to the architectural manifesto?” (21 novembre 2011); Parlando di Corderch sosteneva: “don't try to intellectualize your creative to much. It is much easier to learn how to run a bicycle than understanding the physical principle behind it”. <https://www.youtube.com/watch?v=SOffjXd2Yc>.

5. Bernard Tschumi interviene con una lecture al una lecture a Columbia GSAPP “What happened to the architectural manifesto?” (21 novembre 2011). <https://www.youtube.com/watch?v=SOffjXd2Yc>.

6. Jeffrey W. Cody, *Building in China: Henry K. Murphy's “Adaptive Architecture,” 1914-1935*.

interpretarne un momento – ed in diversi contesti geografici, avendo sulla traduzione di significati da una cultura abitativa, costruttiva, urbana ad un'altra. Non diversamente dalla fondamentale azione di “inculturamento” che Giuseppe Castiglione (1688-1766), gesuita colto e versatile, praticò nella Cina di Qianlong al punto che, pur di stabilire un contatto culturale, si fece ritrarre dipinto a cavallo con i tratti fisici e con l'armatura mongola (il dipinto non ha ombre come nella pittura tradizionale cinese) da un artista che aveva interpretato ibridamente i ritratti a cavallo tanto diffusi in quegli stessi anni in occidente.

Così, anche nel 2008, la nuova immagine urbana di Beijing è stata costruita ibridando la struttura e gli elementi urbani della capitale millenaria – già intrisi da qualche decennio dell'influenza dell'architettura sovietica oggi quasi scomparsa – con quelli iconicamente corrispondenti delle città d'occidente, avendo la Cina fatto pochi anni prima il proprio ingresso nel WTO e dovendo presentarsi al mondo in occasione dei Giochi Olimpici.

### **Progetto e produzione della città contemporanea e futura come campo di ricerca**

Il disegno delle città (urban design, town design), fin dai tempi di Camillo Sitte, è stata materia privilegiata dall'architetto progettista di qualità superiore, capace di esprimere idee di città, di spazio pubblico e modelli abitativi che, proprio perché derivati dalle concezioni economiche, sociali, politiche dominanti, potevano e volevano avere un carattere riconoscibile ed autoriale secondo una tradizione ‘alta’ dell'architettura, che allunga le proprie radici nell'Illuminismo e nel Rinascimento. La città era concepita come luogo di aggregazione sociale, produttiva e simbolica perfettamente regolabile secondo modelli sociali gerarchici, unitariamente realizzabili – in ogni fase storica – in virtù del completo controllo – per imposizione o per accordo culturale e politico – del suo processo di produzione. La metropoli contemporanea, invece, è fenomeno che in qualunque area geografica ‘avvenga’, utilizza – a volte prevalentemente

– mezzi e modi di produzione che si distanziano dai modelli e dai metodi ufficialmente imposti o culturalmente acconsentiti e quindi trasmessi ed utilizzati dalla professione di qualità e dai maestri riconosciuti. La metropoli, oggi, si realizza anche – e in alcune parti del globo soprattutto – per modelli, o parti o pezzi, che si è soliti associare a fenomeni urbani – ormai anch’essi storici – definiti ‘spontanei’, informali, abusivi’; o comunque senza la “qualità architettonica minima” stabilita dalla critica e dalla storia delle avanguardie.

In questo quadro, le discipline della progettazione architettonica e urbana credo abbiano il dovere di ‘comprendere’ – in tutti i sensi del termine e delle possibili transactions – l’intera realtà spaziale, fisica, materiale e produttiva della metropoli contemporanea; dunque anche la realtà della città ‘informale’, per ora considerata, in ogni paese del mondo, soltanto come ‘malattia transitoria’ della modernità urbana alle quali si tende ad imporre i propri manifesti, nascondendo la sua natura di ‘neoplasia incurabile’ se abbandonata a se stessa. [Basti guardare alle centinaia di migliaia di vani abusivi costruiti a Roma, capitale d’Italia, negli scorsi decenni e considerare, per esempio, il fenomeno dei ‘toponimi’, contemporanea versione ‘territoriale’ della città costruita per parti sostanzialmente incontrollate dalla ‘città formale’ e dai suoi architetti, ma altrettanto sostanzialmente controllabili da entità organizzate non ‘formali’ (diciamo così)]. La mia ormai più che decennale esperienza internazionale, maturata attraverso una serie di ricerche sul campo e di progettazione, e l’organizzazione di circa dieci workshop di progettazione all’estero (design studio abroad) a partire dal 2005 a Beijing, Hangzhou, Durban, Teheran, Miami, Puertorico, per la maggior parte documentati e pubblicati per i tipi Nuova Cultura Unesco Chair Series ([www.architetturadellecitta.it](http://www.architetturadellecitta.it)), mi sostiene nell’affermare che occorrono riflessioni più profonde e meno autoreferenziali

7. Vedi “Roma Ancora Capitale d’Italia?”, Convegno organizzato da Lucio Barbera e Vieri Quilici, 28 giugno 2018, Aula Magna Facoltà di Architettura, piazza Borghese 9, Sapienza Università di Roma; su Radio Radicale: <http://www.radioradicale.it/scheda/545528/roma-ancora-capitale-ditalia>

di quanto non si sia già fatto nelle facoltà d’architettura durante gli ultimi vent’anni. E si è fatto, comunque, molto. Si tratta, infatti, oltre che di occasioni a partire dalle quali architetti e studiosi possono sviluppare ricerche individuali o collettive – autofinanziate – di esperimenti di mediazione culturale condotti dal vivo, cioè attraverso performance sul campo (il tempo di durata del workshop), durante le quali gli ospiti accademici internazionali si aspettano che gli architetti e gli accademici italiani siano in grado di produrre risposte a problemi progettuali localmente cogenti, cioè rispondano con soluzioni progettuali a problemi reali (nelle mie esperienze è sempre presente, come tratto caratterizzante, l’amministrazione pubblica; lavoriamo per essa – o per esse) delle parti di città informali e dei loro rapporti – di nuovo progettuali, sociali, produttivi – con la città formale. A questo tipo di domanda, non sempre gli accademici italiani architetti sono aperti, addestrati o interessanti a rispondere. Nei prossimi anni, dunque, mi propongo di accompagnare la ricerca progettuale sul campo (field workshops) con un primo gruppo di considerazioni teoriche, che possono già elaborare a partire dall’esame critico di quello che costituisce al momento un significativo patrimonio di casi di studio (Cina, Africa, America del Nord e Caraibica) e di proposizione progettuale. In tal maniera accanto all’incremento costante del patrimonio di esperienze dirette, potrò aprire una linea di elaborazione teorica e metodologica. Spero si comprenda che si tratta di una ricerca sui modelli e sui metodi che gli architetti contemporanei e futuri devono individuare per dare realisticamente, innovativamente forma e qualità al complesso habitat delle metropoli contemporanee e future.

## Trasferimenti: Dai tavoli dello studio ai tavoli della scuola

**Amanzio Farris**

Università di Roma Sapienza

Dipartimento Architettura e Progetto

In ragione della frattura sempre più preoccupante che separa il campo della didattica del progetto da quello della sua produzione reale, riveste carattere di urgenza il riconoscimento di quegli autori che per via del loro modo di intendere ed affrontare il problema architettonico hanno svolto e possono svolgere un ruolo di ponte e di collegamento tra i due campi in questione.

Non ci si riferisce ai casi in cui lo studio professionale è concepito come luogo consacrato all'efficienza e alla velocità della risposta – la progettazione come servizio – ma piuttosto a quegli architetti in cui l'impegno ad una elaborazione di una posizione teorica sul progetto di architettura si affianca alla sua comprovazione attraverso la responsabilità della costruzione concreta.

Che potenzialità possono generarsi se architetti impegnati in tal senso – nella riflessione teorica e nella prassi – assumono il ruolo di docenti<sup>1</sup> incaricati della conduzione di un'esperienza didattica di breve durata?

E, di conseguenza, in che modo sistemi e pratiche provenienti dai luoghi della produzione progettuale possono proficuamente travasarsi nei luoghi della trasmissione e dell'insegnamento?

Se si volesse ripercorrere, senza pretese di completezza, la microstoria della più recente didattica intensiva, i requisiti sopra richiamati sono riscontrabili in alcuni workshop – svolti in tempi diversi da Alison & Peter Smithson<sup>2</sup>, da John

---

1. Il fatto che i docenti incaricati della conduzione del workshop facciano parte o meno della comunità accademica non è qui da ritenersi questione centrale, quanto il fatto che essi siano in primo luogo operanti nel progetto, e che i loro orientamenti didattici discendano da questa loro ricerca operativa.

2. Workshop "Un pabellón en un logar idílico", diretto da Alison & Peter Smithson, ETSAB Barcellona, 1985.

Hejduk<sup>3</sup>, da Juan Navarro Baldeweg<sup>4</sup>, da Clorindo Testa<sup>5</sup>, da Ricardo Flores & Eva Prats<sup>6</sup> – associati dal filo rosso di una comune postura di fronte al problema didattico.

Al netto delle inevitabili differenze, davanti al problema di tradurre il tempo lungo del progetto nel tempo breve del workshop, questi autori-docenti hanno proposto una sezione del progettare dalla complessità necessariamente ridotta, ma resa pregnante dalla selezione dei nodi operativi e tematici ritenuti rilevanti, sui quali si è orientata l'attenzione degli studenti.

Proprio nell'affrontare questi nodi tematici, le investigazioni teoriche e gli interessi dei progettisti si sono trasferite dai tavoli dei loro studi ai tavoli delle aule universitarie, in modo da trasformare queste ultime in una sorta di estensione temporanea degli spazi in cui gli autori esercitavano il loro lavoro.

L'affioramento di questioni risultante da questi trasferimenti assume particolare autorevolezza didattica in virtù dell'essere il portato di una ricerca progettuale non esclusivamente speculativa ma operativa, verificata nel reale.

La possibilità di isolare e dilatare un singolo aspetto del problema progettuale per assumerlo come nucleo della sperimentazione, è poi consentita proprio dalla natura particolare del workshop breve, che può negarsi all'obbligo del risultato, diversamente da un corso istituzionale di lunga durata.

---

3. Workshop "House for a Poet", diretto da John Hejduk, ETSAB Barcellona, giugno 1999.

4. Workshop "La caja de resonancia", diretto da Juan Navarro Baldeweg, ETSAB Barcellona, luglio 2000.

5. Workshop "Construya usted su propio Acropolis", diretto da Clorindo Testa, ETSAB Barcellona, aprile 2002.

6. Workshop "Attraverso la tela" e workshop "La stanza rubata", diretti da Ricardo Flores e Eva Prats, IUAV Venezia 2009 e 2010: in queste esperienze didattiche lo scrivente ha svolto il ruolo di tutor.

Al riguardo, è possibile citare ad esempio il workshop condotto da Alison e Peter Smithson – al quale Enric Miralles<sup>7</sup> partecipò come organizzatore – in cui la strategia didattica era diretta ad allontanare quanto più possibile il momento dell'elaborazione della proposta progettuale, chiedendo agli studenti di non anticiparla in nessun modo ma di farla precedere da una fase prolungata e meticolosa di osservazioni, che risultava addirittura disturbante per il modo in cui si ostacolava il frettoloso e automatico ricorso alla risposta immediata a cui gli studenti erano stati abituati.

La stessa insistenza sulla necessità per cui qualsiasi ipotesi progettuale debba legittimarsi attraverso la conoscenza accurata di ciò su cui si lavora – sia esso l'insieme delle necessità o il luogo in cui si interviene – si presenta nell'opera di Flores & Prats, e si materializza fisicamente nei loro densi disegni di studio in cui vengono registrate le annotazioni più diverse sulla complessa realtà fisica e culturale dei luoghi.

Il medesimo lavoro di accumulazione riappare nei workshop da loro diretti, nei grandi fogli disposti sui tavoli delle aule, sui quali gli studenti sono invitati a depositare il loro lavoro di osservazione: "Sobre las mesas de trabajo se extendian grandes papeles tamaño A0, que permitian el trabajo simultaneo de varias manos a la vez, con la superficie suficiente para muchas observaciones, que quedaban a la vista tanto por el equipo que estaba trabajando sobre él, como para el resto de participantes. Esto hacía posible que la información estuviera siempre lista para ser intercambiada y debatida" (Flores & Prats, 2014, p. 174).

Questa modalità di lavoro si basa sulla centralità del disegno manuale, che consente di portare direttamente alla vista il processo di lavoro, e quindi di attribuire valore alla sua interezza come alla sua incertezza: "Trabajar en las aulas, inten-

---

7. E. Miralles, testimonianza registrata durante la conferenza in luogo non precisato del 14 dicembre 1987: <https://www.youtube.com/watch?v=gKFsvmj--Ng>

samente durante varios días continuos, produciendo dibujos a mano y maquetas, hacia que el material comenzara a acumularse, a apilarse y superponerse. Pensamientos continuos superponían primeras con últimas decisiones, haciendo que en esta superposición pudieran aparecer nuevas ideas que hicieran reconsiderar los proyectos. El proceso comienza a ser lo importante, los proyectos se convierten en un material intermedio que permite interpretar las soluciones y su posible continuación. El taller proponía valorar el material de proceso como el lugar donde ya está el proyecto, recolectando toda la evidencia del tiempo que ha llevado pensarlo, sobre la idea de que un proyecto puede ser explicado a través del material producido para hacerlo" (Flores & Prats, 2014, p. 175).

Come questi casi richiamati illustrano, il fatto che l'esercitazione sia impostata su un tempo ridotto non diminuisce in nessun modo la portata e l'incisività della proposta didattica.

Le questioni su cui può essere a vario titolo sollecitata una riflessione – il disegno manuale come strumento efficace di riflessione produttiva alle diverse scale; il risultato spaziale trovato al concludersi del processo investigativo e non presupposto inizialmente; il ruolo dell'imprevisto e dell'errore nel progetto – possono infatti mettere in discussione quanto appreso in precedenza dagli studenti, inducendo ad una profonda revisione delle certezze acquisite.

Da questo punto di vista, non può nascondersi l'aspetto potenzialmente perturbante che queste esperienze contengono: nel momento in cui l'istituzione universitaria lascia spazio ad altre interpretazioni del progettare e dell'insegnare non pienamente prevedibili, non può essere escluso che queste possano anche entrare in conflitto con gli orientamenti metodologici normalmente espressi.

Se le facoltà di Architettura, quindi, saranno disposte in futuro ad accettare o meno le potenzialità ed i rischi che la natura che questa particolare didattica intensiva comporta, ciò non potrà che dipendere dal grado di consapevolezza e

sicurezza culturale che ciascuna di esse riuscirà ad esprimere: la questione è probabilmente destinata a rimanere aperta, e a registrare risposte che difficilmente potranno risultare univoche.

### Riferimenti bibliografici

Ricardo Flores & Eva Prats, *Pensado a mano*, Arquine, 2014.

Ricardo Flores & Eva Prats, *Through the canvas*, Actar, 2008.

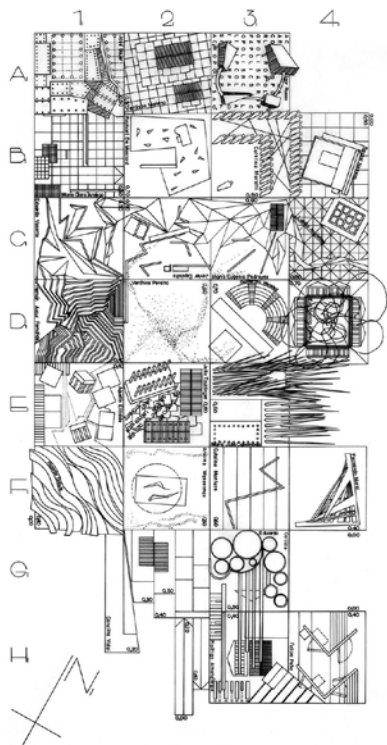
### Didascalie immagini

1. Pianta dell'allestimento finale del workshop "Costruya usted su propio Acropolis" diretto da Clorindo Testa, ETSAB Barcellona, aprile 2002. Archivio Flores & Prats.

2. Il lavoro quotidiano nello studio Flores & Prats, Barcellona. Archivio Flores & Prats.

3. Il lavoro quotidiano durante il workshop "La stanza rubata", diretto da Flores & Prats, IUAV Venezia 2010. Archivio Flores & Prats.

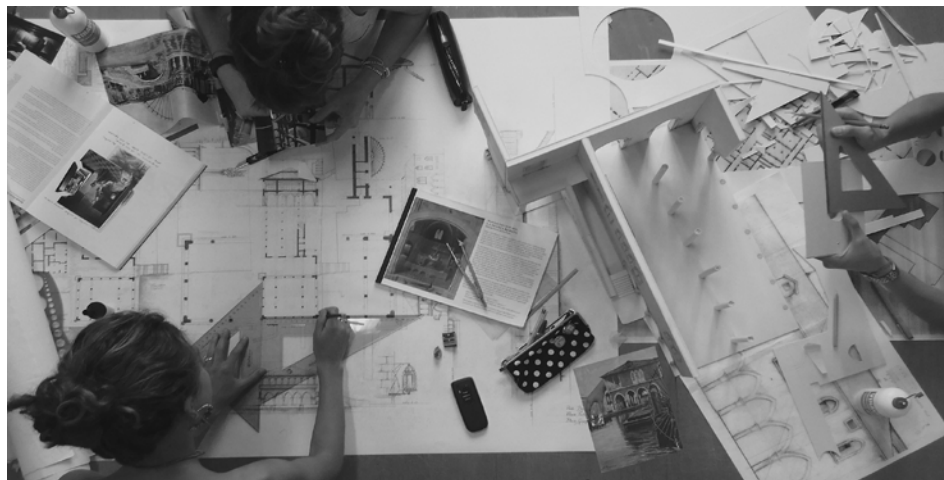




# PLANO GUIA

DE LA AGROPOLIS DE BARCELONA REALIZADA EN ABRIL DEL 2002 DIRIGIDA POR EL ARQUITECTO OLIVERO TOSTA COMO PARTE DEL MASTER ARQUITECTURA CRITICA Y PROYECTO.

© ESCOLA GRABIA EN GENÈTIVOGA / OLIVERO TOSTA EN BARCELONA, JULIO 2002. 14x21



## Oltre i laboratori di progettazione: Tra teoria e pratica

**Roberta Ingaramo**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

### **Workshop – Concorso di idee**

Tempi contingentati e modi codificati nella formula del workshop, determinano possibili ricadute sul territorio di sperimentazioni progettuali che utilizzano scale multiple per produrre soluzioni diversificate. La costruzione di scenari alternativi è l'esito di un approccio al progetto che identifica strategie più che soluzioni complete e dettagliate, offrendo spunti di riflessione per temi controversi, insoliti o sperimentali.

Spesso il workshop è strumento per rispondere a domande esterne locali o sovralocali (amministrazioni pubbliche, fondazioni, no-profit, developers), diviene il primo approccio di immediata condivisione per consolidare rapporti internazionali con università estere (nel mio caso negli Stati Uniti con la Carnegie Mellon University di Pittsburgh e la Lawrence Technological University di Detroit), facendo convergere su uno o più temi selezionati e circoscritti, approcci teorici e pratici, frutto di scuole e culture diverse.

Il workshop e il seminario di tesi internazionale vengono percepiti dagli studenti come occasione di confronto con casi reali, attraverso i quali è possibile intessere rapporti con le istituzioni o con partners esterni all'accademia, ponendo in relazione aspetti teorici e necessità concrete di trasformazione. La costruzione del progetto trova nella sua processualità le basi teoriche per determinare scelte e soluzioni che nella loro molteplicità rivelano ricchezza e validità. Il progetto non è univoco, ma rappresenta lo strumento attraverso il quale si legittimano processi decisionali che si appoggiano a scenari di trasformazione, mettendo in evidenza l'effettualità di una scelta.

Ormai quasi una decina di anni fa Daniel Willis, professore di Advanced Design Studies alla Penn State, scrive un interessante articolo sull'*Harvard Design Magazine* (Willis 2010) nel quale mette in relazione le pratiche accademiche delle charrette old style con il mondo della professione. Cosa risulta evidente è una distanza tra accademia e mondo del-

la professione dovuto all'avanzare dell'informatizzazione (BIM), della programmazione del lavoro dell'architetto e in parte anche ad un diverso approccio culturale al lavoro dei nostri colleghi americani. L'indagine portata avanti da Willis, dopo aver consultato studi con dimensioni e statuto differenti, dall'azienda con centinaia di dipendenti al piccolo studio costituito da un solo professionista con qualche collaboratore, constata che la modalità della charrette, tanto praticata dagli studenti, in forma di workshop nelle nostre università, trova una sua applicazione nel mondo del lavoro nei concorsi di idee, o nel primo periodo che segue la laurea. Project management e sistemi avanzati di rappresentazione permettono una programmazione sempre più approfondita del lavoro, lasciando sempre meno spazio all'indeterminato e all'extra timing.

Il rapporto tra tempo e valore economico è sempre stato sottovalutato nella professione, specialmente quando si prende in considerazione l'aspetto creativo insito nel mestiere, aspetto che l'"industrializzazione" della pratica non è ancora riuscita a pacificare con quello del profitto.

Le charrette o il workshop si sono evoluti da una modalità bricolage ad una high performance (da high-performance-buildings) dove la multidisciplinarietà è ossatura portante, ma anche gli stakeholders hanno una parte costruttiva nella definizione di scenari, che per definizione divengono strumenti per prendere decisioni, più che soluzioni univoche di uno specifico problema. Sempre più spesso infatti anche nei concorsi di progettazione, che coinvolgono non solo professionisti, ma neo-laureati e studenti, con sezioni a loro specificamente dedicate, viene richiesto a più teams di rivedere i progetti, riproponendo soluzioni diverse, nella definizione di soluzioni condivise.

La pratica accademica del workshop, nelle sue diverse declinazioni, conserva quindi la sua scientificità di processo, la cui acquisizione è fondamento di una didattica dinamica e

innovativa, ma deve adeguarsi alle esigenze di replicabilità che è elemento fondante delle discipline scientifiche.

### **Sperimentazioni**

Le sperimentazioni da me portate avanti nella didattica degli ultimi anni hanno visto l'applicazione di diverse tipologie, a partire da workshop brevi di una settimana all'interno dei laboratori istituzionali, concordati con amministrazioni pubbliche per evidenziare problematiche puntuali di singoli edifici o spazi pubblici, i cui risultati sono stati oggetto di discussione nei consigli comunali o, nei casi più fortunati, parte di dossier di candidatura per finanziamenti regionali, in seguito ottenuti.

Altra modalità è stata quella del workshop internazionale con studenti di diversa formazione (ingegneria, architettura e in un caso anche scienze naturali), interrogati su temi a scala architettonica, urbana e di sistema, con il supporto delle pubbliche amministrazioni, nella modalità del concorso di idee, seguito da una premiazione con giuria internazionale e accompagnata da un seminario di apertura e uno di chiusura a discussione dei risultati. Questa esperienza è stata diluita in tempi più lunghi (3 mesi complessivi) e istituzionalizzata con un'associazione a crediti liberi propri degli ateliers a scelta.

Anche il seminario di tesi internazionale, svolto dagli studenti negli US, a Pittsburgh e Detroit, con una collaborazione di docenti, amministratori locali, developers, ha permesso di confrontarsi con casi studio reali, ma con un approccio teorico di base che ha portato all'individuazione di una serie di best practices per il riuso di edifici industriali o warehouses abbandonati, dove rilocalizzare una serie di funzioni multiple (mixed uses) in cui l'urban manufacturing assume il ruolo caratterizzante e comune a tutti gli scenari proposti.

All'interno del percorso formativo dovrebbe essere istituzionalizzata la necessità di partecipare almeno a un paio di

percorsi che permettano di comprendere la complessità del contesto in cui il progetto opera, i materiali e gli strumenti che sono necessari nel processo della sua costruzione, complessificando i temi e gli interlocutori progressivamente fino alla tesi di laurea.

In tutte le esperienze la collaborazione tra docenti di discipline diverse, ma soprattutto tra studenti con differenti percorsi di studi è stato formativo e assimilabile ai gruppi di lavoro più o meno estesi del mondo professionale, ma risulta spesso più difficoltoso, qualora ci si confronti con le amministrazioni dei nostri territori, prestare fede ad un substrato teorico per evitare di perdersi nei particolarismi. Nelle esperienze portate avanti in collaborazione con altre università internazionali (come Carnegie Mellon di Pittsburgh) tale intento rimane un riferimento solido che porta a risultati interessanti, proprio grazie alle diverse modalità di azione, che consentono una rielaborazione di pratiche innovative proprie di altre realtà per adattarle ai nostri contesti, con una contaminazione culturale e teorica che viene acquisito come specifico know-how dai giovani laureati. Alcuni di questi con i loro lavori hanno partecipato a competizioni internazionali (Archiprix) per tesi di laurea, in rappresentanza del Politecnico di Torino.

Alvaro Siza in un numero di Casabella del 2008 metteva in luce come l'architetto non sia uno specialista. La vastità e la varietà delle conoscenze che la pratica del progetto oggi comprende, la sua rapida evoluzione e progressiva complessità, in nessun modo permettono conoscenze e dominio sufficienti. Mettere in relazione – progettando – è il suo dominio, luogo del compromesso che non significhi conformismo, della navigazione nell'intreccio delle contraddizioni, il peso del passato e il peso dei dubbi e delle alternative del futuro (Siza, 2008, pag. 3). Per Siza la specificità dell'architetto è nel costruire relazioni muovendosi nel difficile terreno che vede l'architettura come un atto creativo, sostenuto da tecniche e riconosciuto come una professione. Il compito delle accademie è sviluppare tutte le competenze (skills) per

permettere che i loro laureati possano muoversi nel mondo della professione, sapendo risolvere problemi in tempi definiti, dando valore al tempo impiegato.

### Riferimenti bibliografici

Siza, Alvaro, 2008. "Sulla pedagogia". *Casabella*, no. 770, 3-5, 2008

Willis, Daniel, 2010-2011. "Are Charrettes Old School?". *Harvard Design Magazine*, no.33, Fall/Winter, 2010-2011.

### Immagini

1. Giuria Workshop, Politecnico di Torino, R. Ingaramo 2012.
2. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA, R. Ingaramo 2017.





## **Il laboratorio altrove Sperimentazioni tra ricerca e didattica: Alternative o integrate?**

**Anna Laura Pezzetti**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

Il moltiplicarsi di formule intensive e sperimentali di insegnamento dell'attività progettuale, integrate ai Laboratori di livello Triennale, Magistrale e di Tesi, ai corsi di Dottorato e ai tirocini interni, o affiancate come workshop sostitutivi e Summer School, o ancora inserite all'interno dei progetti di Doppia Laurea o Erasmus+, ribadisce da un lato la centralità del progetto di Architettura nel percorso di formazione, dall'altro testimonia l'avvertita necessità di creare una comunità di docenti-studenti concentrata immersivamente sul tema di progetto, secondo un modello più simile all'atelier.

Alternative o complementari al Laboratorio didattico, accanto a modelli di workshop e Summer School con una tradizione già consolidata e a volte istituzionalizzata nel manifesto degli studi, emergono altre sperimentazioni ibride che cercano di integrare il momento intensivo del workshop con quello dilatato del laboratorio, cogliendo occasioni di confronto con la realtà esterna in forma di coordinamenti tra istituzioni, attori o di partecipazione a call, principalmente internazionali.

La formula intensiva, infatti, non è necessariamente da identificarsi nel periodo di un tempo limitato in contrapposizione ad un tempo dilatato, proprio del laboratorio didattico "tradizionale". Ovvero, l'aspetto intensivo non è da leggersi solamente come un fattore temporale quantitativo ed è invece, soprattutto, una condizione di lavoro qualitativa. La condizione di un workshop progettuale, qualunque sia la sua declinazione, non è necessariamente nomade o volatile. In alcuni casi esprime la ricerca di un carattere necessario e profondo delle ragioni del progetto, del confronto con le nuove sfide interdisciplinari, della conoscenza del contesto o della messa in discussione-verifica della strumentazione acquisita attraverso l'esperienza fondativa del viaggio e il confronto con tradizioni di lavoro altre. Istanze, queste, che sembrano non trovare più spazi e tempi adeguati nella discontinuità degli incontri delle poche settimane dei laboratori semestrali o nei tempi dilatati ma stemperati del laboratorio annuale, in alcune sedi nemmeno più "integrato".

Il laboratorio, inteso come luogo concreto del progetto formato dalla comunità di docenti e studenti coinvolti in un obiettivo

unitario, si sposta quindi altrove, all'estero o sul territorio, in forma itinerante o stanziale, ma comunque oltre i muri dell'aula per andare incontro alla coerenza del reale, senza tuttavia uniformarsi ad esso.

L'esperienza portata da chi scrive, ad esempio, muove dalla sperimentazione di un modello di Doppia Laurea con la Cina concepito come un Joint Thesis Studio integrato dal workshop di un mese, a cadenza annuale, presso l'università cinese (XAUAT). Alternando tempo breve e tempo lungo, ha consentito una cooperazione basata sulla ricerca e sulla conoscenza approfondita dei contesti in trasformazione selezionati, degli strumenti e dei differenti apparati teorici, promuovendo scambi nella docenza, ricerca dottorale e mostre, e ora una piattaforma condivisa grazie al finanziamento del progetto ERASMUS + KA107 (2018-20) coordinato dalla scrivente. La sperimentazione praticata istituisce con la realtà un rapporto esplicito per mettere alla prova la propria strumentazione di descrizione e modificazione del reale in termini di struttura, relazioni e forma, rigenerandola nel confronto con l'inclusione di temi sollecitati da un contesto altro e l'impostazione di un progetto che vuole dimostrarsi necessario.

L'intensità della concentrazione totale sul progetto può essere così riferita ai tempi necessari, che sono quindi in relazione a cosa si intende per progetto di architettura e alle finalità delle sperimentazioni, le cui differenti articolazioni appaiono nel momento in cui si rendono esplicite le diverse formule e i loro intendimenti. Similmente ai Laboratori istituzionali, nei modelli sperimentali si riflettono le specifiche tradizioni di lavoro, il peso che vi assume la dimensione teorica o autoriale, così come l'aspirazione a confrontarsi con casi reali e a incidere nelle reali dinamiche di trasformazione.

Nei modelli sperimentali integrati o alternativi che praticano l'interazione tra didattica e ricerca affiora l'obiettivo di ridare al progetto spessore di ricerca, in quanto modo specifico di produrre e organizzare conoscenza, negato nel paradigma dominante dell'innovazione scientifico-tecnologica. Paradigma con cui sarà bene cominciare a misurarsi per eventualmente falsificarlo, uscendo dall'autoreferenzialità.

La tradizione di lavoro sviluppatasi lungo l'asse Milano-Venezia<sup>1</sup> ha posto a fondamento del progetto di Architettura la sostanziale non equivalenza dei termini composizione e progettazione (spesso rimarcata da Luciano Semerani<sup>2</sup>), che ancora oggi è alla base di alcuni Laboratori.

Il primo, mentre esclude che il progetto sia semplice rispecchiamento di sé o la pura descrizione del presente, sottolinea che il linguaggio architettonico non trascrive semplicemente il mondo esistente ma, al pari di altri linguaggi artistici, lo produce tramite il linguaggio stesso<sup>3</sup>.

Se la composizione, dunque, è il modo proprio dell'architettura di interrogare il mondo, essa ha valore di ricerca giacché verifica i modi in cui la conoscenza riesce a metabolizzare le potenzialità di un tema e di un luogo. Connatatura alla composizione, infatti, è proprio l'impostazione concettuale del tema, quel costruirsi tendenzioso delle questioni che smonta e rimonta funzioni trasformandole in spazi, associa luoghi a figure, innesca relazioni per riverberarle in un intorno più ampio possibile, ricostruendo una geografia insediativa diversa e volontaria.

Parafrasando la distinzione Khaniana tra Form (il 'cosa') e Design (il 'come')<sup>4</sup>, il progetto alla fine deve necessariamente misurarsi con le condizioni poste dal reale, non per adeguarvisi ma pro-

1. Cfr. Aymonino, Carlo, Guido Canella and Costantino Dardi et al. (1984). *Per un'idea di città: la ricerca del Gruppo Architettura a Venezia* (1968-74), saggi introduttivi di Costantino Dardi, Gianugo Polesello e Luciano Semerani (Venezia: Cluva).

2. Cfr. Semerani, Luciano (2010). 'Architettura Civile in un mondo incivile?' in *Architettura / Composizione*, L.A. Pezzetti, R. Canella (a cura di), *Giornale della Scuola di Architettura Civile* n.3 (Arabafenice: Cuneo).

3. Pezzetti, Laura Anna (2010). 'Architettura senza composizione?' in *Architettura / Composizione*, L.A. Pezzetti, R. Canella (a cura di), cit.

4. Pezzetti, Laura A. (2010). 'Principi compositivi nell'opera di Louis I. Kahn' in F. Lambertucci; M. Meriggi; C. Pallini; L. A. Pezzetti; P. Posocco, *Cinque interventi sulla composizione architettonica* (Milano: Lampi di Stampa): 86-117.

prio per affermare la propria necessità. Ed è su questo terreno che la pretesa di esaurire la dimostratività del progetto o sul puro piano autoriale o sul solo piano urbano senza offrire uno spessore di lettura e di figura insieme, non riesce più a reggere.

La difficoltà del progetto di architettura e della sua strumentazione ad affermarsi in questa fase storica come paradigma di ricerca, ossia quale modo specifico di produrre e organizzare conoscenza, impone una riflessione sincera su come viene istruito il tema, la profondità della ricerca e le modalità di descrizione che devono definire esse stesse il metodo.

Il progetto, infatti, non riesce più ad essere conoscenza e modificazione in termini tutti impliciti di forme. Occorre tornare a ragionare sulle modalità dell' 'intenzione conoscitiva organizzata', restituendo 'unità al momento critico e operativo della progettazione'<sup>5</sup>.

Alla logica delle sculture-immagine della città generica, si potrà contrapporre la diversa spazialità della forma civile, figurativamente generosa e poetica, strategicamente contestuale, ecologicamente appropriata.

Contro la feticizzazione del presente, dunque, ma consapevoli di essere a un bivio fra tradizione come forza viva e tradizione per inerzia, alla nostra generazione spetta il compito di tornare a saggiare con generosità e oltre ogni facile 'sclerosi delle formule', i modi in cui la didattica del progetto di architettura – che è sintesi di composizione e progettazione – possa rispondere alla crisi di centralità della disciplina e alla perdita di senso di un ambiente costruito dominato dai contrasti, contemporaneamente omologato e frantumato, eterogeneo e contraddittorio, sconfinato e interstiziale, pur senza uniformarsi a esso.

Privilegiare dunque l'ex-tempore o coinvolgere gli studenti nel tempo più lungo del processo di ricerca, intercettare reti o co-

---

5. Canella, Guido (1968). 'Dal Laboratorio della composizione' in Guido Canella, Mario Coppa, Vittorio Gegotti, Aldo Rossi, Alberto Samonà, Gabriele Scimeni, Luciano Semerani, Manfredo Tafuri, *Teoria della progettazione architettonica* (Bari: Dedalo): 86-87.

struire durature partnership, bilanciare il sapere formale, necessariamente autoriale, con quello interdisciplinare, sono scelte al vaglio delle diverse sperimentazioni.

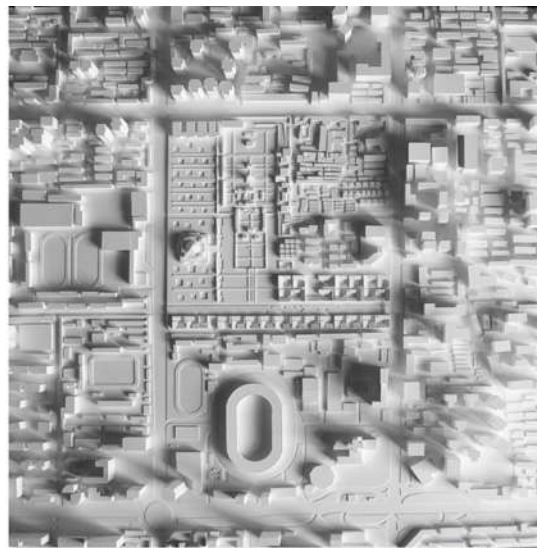
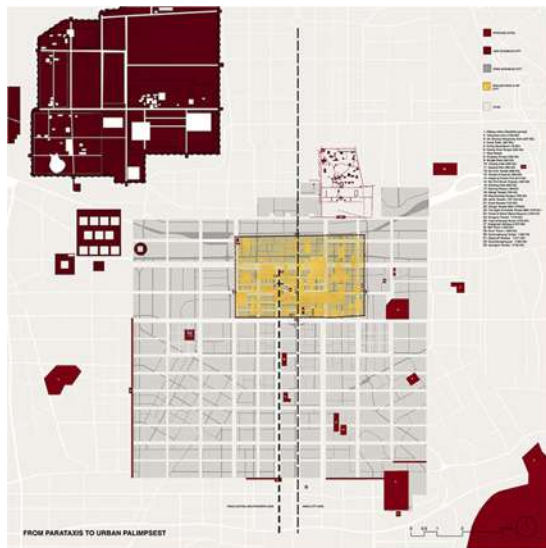
La disomogeneità del riconoscimento di crediti e del sostegno economico nelle diverse sedi consorziate, la possibilità dell'effettiva integrazione dei modelli sperimentali nei tempi assegnati dei laboratori, la gestione della sovrapposizione con altri insegnamenti nel piano di studi, costituiscono un limite all'attuale sperimentazione. Diversamente, in alcune università americane, ad esempio, è pratica consolidata che un laboratorio sperimentale insieme ad un altro corso obbligatorio possano praticarsi in altri contesti, sviluppando programmi che variano dalle 5-6 settimane minime del workshop all'intero semestre.

Si tratta quindi di considerare le nostre sperimentazioni, in prospettiva, come modelli paralleli alternativi o che dovrebbero invece trovare sempre più spazio nell'ordinamento, oppure come format che anticipano caratteri di transizione verso nuove proposte di insegnamento?

### **Immagini**

1. Xi'an, strategia insediativa dell'asse culturale, L.A. Pezzetti. Heritage-Led Design Workshop e Design Studio 2, 2016.
2. Xi'an, Riscrittura e reinterpretazione dello An Ren Fang e della Xiao Yan Ta Pagoda (UNESCO), modello 1:2000. Workshop e Design Studio 2, docente L. A. Pezzetti, studenti: C. Grossi, G. Guida, F. De Rosa (2016).
3. Xi'an, riscrittura del lato occidentale del recinto e dell'asse Tang. Workshop e Design Studio 2, docente L. A. Pezzetti, studenti: C. Livetti, D. Del grosso, M. Marini (2016).





## **Architettura Parma: Dai seminari di progettazione al Festival dell'Architettura e oltre passando per la Scuola. Un modello formativo e un progetto culturale in continua evoluzione**

**Enrico Prandi**

Università di Parma

Dipartimento di Ingegneria e Architettura

Era il 1987 quando Parma vide svolgersi il primo Seminario di progettazione architettonica "La Città del Teatro" con la partecipazione di importanti figure tra le altre Guido Canella, Costantino Dardi, Giorgio Grassi, Antonio Monestiroli, Gianugo Polesello, Franco Purini e Francesco Venezia. Successivamente venne ripetuto nel 1990 (tra i partecipanti Carlo Aymonino, Gottfried Böhm, Guido Canella, Jean-Louis Cohen, Theo Crosby, Hans Hollein, Aldo Rossi, Alberto Samonà, Jurgen Sawade) e nel 1994 (Carlo Aymonino, Roberto Gabetti, Aymaro Isola, Ignazio Gardella e Luciano Semerani). Nel 1998 ampliò l'ambito geografico progettuale d'azione di interesse divenendo "Cittaemilia" e occupandosi in parallelo di tipologie di luoghi ricorrenti (Caselli autostradali, stazioni ferroviarie e aree centrali) nelle città capoluogo dell'Emilia occidentale (Bernd Albers, Jaume Bach, Gottfried Böhm, Klaus Theo Brenner, Henk Döll, Hans Kollhoff), mentre nel 2000 "SS9 Via Emilia" si occupò dei luoghi urbani tra città e città. Nel frattempo era stata fondata la Facoltà di Architettura all'insegna della progettazione con Guido Canella e Carlo Quintelli nel Comitato ordinatore a riprendere l'eredità dell'Accademia settecentesca ducale che formò tra gli altri Nicolò Bettoli e Ennemond Alexandre Petitot.

Dallo stesso gruppo e sempre sulla stessa linea evolutiva che vede Architettura e Città sperimentare nel segno della progettualità venne fondato nel 2004 il Festival dell'Architettura di Parma ([www.festivalarchitettura.it](http://www.festivalarchitettura.it)), manifestazione culturale che organizzava nell'arco di un periodo ristretto, una moltitudine di eventi (convegni, seminari, mostre, workshop, premi, concorsi, dibattiti, ecc.) attorno ad un tema che caratterizzava l'edizione. Eteroarchitettura nel 2004, Architettura, ricchezza e povertà, nel 2005, Architettura di rara bellezza nel 2006, Pubblico Paesaggio, nel 2007-2008, Comunità/Architettura nel 2009-2010, L'architettura della città europea, 2011, Economia della forma urbana nel 2012, Scenari del progetto urbano nel 2013 fino all'edizione del Decennale nel 2014.

Nel 2010, nondimeno, venne fondata "FAMagazine. Ricerche e Progetti sull'architettura e la città", dapprima come semplice strumento di divulgazione delle ricerche prodotte all'interno del Festival, e successivamente a partire dal 2013 diventata rivista scientifica internazionale ad accesso aperto indicizzata in Web of Science e Scopus, sempre più punto di riferimento nell'ambito della ricerca sul progetto ([www.famagazine.it](http://www.famagazine.it)). Giunta al n. 45/46 ha pubblicato, organizzati in numeri monografici a tema (vere e proprie monografie) oltre duecento articoli su diverse problematiche legate alla disciplina progettuale coinvolgendo anche studiosi internazionali.

A questo palinsesto si possono aggiungere altre importanti esperienze internazionali, nate e sviluppate attraverso la costruzione di una rete di studiosi, come i finanziamenti degli International LLP-Intensive Programme denominati CCA – Compact City Architecture nell'edizione 2012 (Historical City Centre Design in Europe) e 2013 (Designing Centralities, Regenerating the Suburbs) mediante il coinvolgimento di Carlo Quintelli, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Architettura; Eduard Bru, Universitat Politècnica de Catalunya – Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona; Uwe Schröder, RWTH, Rheinisch Westfälische Technische Hochschule of Aachen – Fakultät für Architektur; Manuel Iñiguez & Alberto Ustarroz, Universidad del País Vasco – Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Donostia-San Sebastian; Piotr Gajewski, Politechnika Krakowska – Wydział Architektury; Ondřej Čísler, Czech Technical University of Prague, Faculty of Architecture; Aykut Karaman, Mimar Sinan Fine Arts University, Istanbul, Faculty of Architecture; Susan Dunne, École Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes; Gesine Weinmiller, Hafencity Universität Hamburg – Faculty of Architecture e del più recente progetto ARCHEA – Architectural European medium-sized city Arrangement, un partenariato strategico composto da Alma Mater Studiorum Università di Bologna (capofila), Università di Parma, RWTH Aachen, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule

Aachen (Germania), Politechnika Slaska di Gwilyce, (Polonia), ENSA Normandie, Ecole nationale supérieure d'architecture de Normandie, Rouen (Francia) che prevede nei 36 mesi di sviluppo del progetto 2 Workshop di progettazione (il primo a Bologna nel 2019 e il secondo a Aachen) attraverso i quali sperimentare anche tecnologie ICT applicate al progetto di architettura (si veda il contributo di Lamberto Amistadi in questo libro).

Sulla base della narrazione sopra (pur nella sintesi imposta dal contesto editoriale) si può senz'altro parlare di un vero e proprio progetto culturale formativo in continua evoluzione che modifica gli strumenti (dai Seminari ai Workshops, dalle edizioni del Festival alla Rivista scientifica) mantenendo viva la formazione critica sull'architettura e la città.

### Riferimenti bibliografici

AA.VV. (a cura di Carlo Quintelli) (1987) *La città del Teatro. Seminario di progettazione architettonica*, Clup, Milano.

AA.VV. (a cura di Carlo Quintelli) (1994) *La città del Teatro. Per una scuola di architettura*, Abitare Segesta, Milano.

AA.VV. (a cura di Carlo Quintelli) (1998) *Cittaemilia. Sperimentazioni architettoniche per un'idea di città*, Abitare Segesta, Milano.

AA.VV. (a cura di Carlo Quintelli) (2001) *S.S.9 Via Emilia. Progetti Architettonici e nuovi luoghi lungo la via Emilia tra città e città*, Abitare Segesta, Milano.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi)(2004) *Eteroarchitettura. Quaderni del Festival*, MUP, Parma.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi)(2006) *Architettura di rara bellezza*, FAedizioni, Parma.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi) (2008) *Pubblico Paesaggio*, FAedizioni, Parma.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi) (2010) *Comunità/Architettura*, FAedizioni, Parma.

AA.VV. (a cura di Lamberto Amistadi e Enrico Prandi) (2011) *European City Architecture. Project Structure Image*, FAedizioni, Parma.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi) (2012) *Compact City Architecture. Historical city centre design in Europe: International IP Erasmus Design Workshop*, FAedizioni, Parma.

AA.VV. (a cura di Enrico Prandi) (2014) *Compact City Architecture. Designing Centrality, Regenerating the Suburbs: International IP Erasmus Design Workshop*, FAedizioni, Parma.





## Didattica alternativa e rapporti col territorio: Cinque progetti per la città di Viterbo

**Manuela Raitano**

Università di Roma Sapienza

Dipartimento Architettura e Progetto

In questo breve contributo sarà descritta un'esperienza didattica utile a confermare come i cosiddetti "formati educativi speciali", brevi nel tempo ma intensi nella partecipazione, possano funzionare da raccordo verso realtà esterne alle istituzioni universitarie, costituendo un'occasione di confronto reale con i territori e con le amministrazioni locali. Si proverà dunque a rispondere affermativamente a una delle domande poste nella call del Forum: Rappresentano forse, questi formati, un modo di apertura a realtà esterne all'istituzione universitaria, in termini di corpo docente, di temi trattati, di relazioni esterne e internazionali, di impatto sul territorio?

Nel 2016, nella città di Viterbo, il Dipartimento di Architettura e Progetto ha organizzato un workshop di progettazione aperto a studenti e neolaureati, provenienti da tutte le Scuole italiane; il workshop, svoltosi nella prima settimana di ottobre nella suggestiva cornice dell'ex chiesa degli Almadiani a Viterbo, veniva a valle di un lavoro di ricerca progettuale svolto dal DiAP, sotto la responsabilità scientifica di Orazio Carpenzano, per conto dell'Assessorato al Centro Storico della città di Viterbo. A seguito della stipula di un contratto di collaborazione conto terzi tra le due Istituzioni, l'Assessorato aveva infatti commissionato al DiAP uno studio per elaborare un "documento di indirizzo" per lo sviluppo del centro storico della città. Un centro di incredibile bellezza, che soffre però di una malattia comune a tante città medie italiane: la mancanza di vitalità, unita alla "musealizzazione" dei centri storici e a pratiche di tutela prive di qualsiasi altra prospettiva che non sia la mera conservazione dei beni.

Il lavoro di ricerca e di redazione del masterplan per il centro storico della città di Viterbo ha impegnato un'unità di ricerca DiAP per tutto l'anno precedente lo svolgimento del workshop. Allo stesso tempo il gruppo di ricerca si è avvalso anche di valenti consulenti locali, riuniti in un comitato scientifico<sup>1</sup>. A

---

1. I consulenti locali, riuniti in forma di comitato scientifico, erano Enzo Bentivoglio, Elisabetta Cristallini, Silvio Franco, Francesco Galli, Francesco Mattioli, Giuseppe Scarascia Mugnozza.

seguito di rilievi sul campo, di incontri con le parti interessate in pubbliche conferenze e di un intenso e continuativo lavoro progettuale compiuto in costante confronto con i membri del comitato scientifico, si è infine giunti a una prima stesura del masterplan, presentato in pubblica conferenza presso la sala consiliare del Comune di Viterbo nel luglio 2016. Tra questo documento e il documento effettivamente consegnato al Comune al principio del 2017 e successivamente adottato nel febbraio 2018, si viene appunto a collocare la fase del workshop di progettazione.

Ora, non è questa la sede per illustrare i contenuti del masterplan; tuttavia, per brevità, si può dire che il progetto definiva i margini della città storica quali punti di maggior trasformabilità, individuando nella cinta muraria, eccezionalmente conservata, un potentissimo vettore di sviluppo: essa infatti è, al momento, un manufatto in pericolo di degrado e di trasformazioni incongrue, ma allo stesso tempo è lungo questo perimetro che ci sono maggiori spazi di manovra per far sì che città storica e città di espansione tornino a travasarsi l'una nell'altra, come parti di un tutto unitario. La cinta muraria medievale, nella nostra lettura, è stata dunque trattata come un nuovo vettore ambientale, generatore di un possibile parco urbano anulare, e ciò già a partire dal documento preliminare consegnato nel mese di luglio.<sup>2</sup>

A questo punto interviene lo strumento del workshop di progettazione, in una fase cioè in cui le linee-guida del progetto – frutto anche dei ripetuti incontri con le rappresentanze locali – erano state definite. A valle del progetto preliminare

2. Per maggiori dettagli si veda M. Raitano, *Il masterplan per il centro storico di Viterbo. Presupposti e contenuti*, pubbl. in P. Marcoaldi (a cura di) *Per la città di Viterbo. Masterplan del centro storico*, direzione scientifica di Orazio Carpenzano, Quodlibet DiAP PRINT/Progetti, Macerata, 2018, pp.104/111. Si veda anche P. Marcoaldi, *Per la città di Viterbo. Città storica e architettura*, pubbl. in *La domanda di architettura. Le risposte del progetto*, Atti del VI Forum ProArch, 2017 proarch 2017, pp.80/81.

si sono infatti individuate 5 aree (giardini papali, ex ospedale Farnese, tratto mura-Fortezze, sistema di piazza della Rocca, parcheggio del Sacratio) che toccavano punti salienti tra quelli già evidenziati nell'ambito delle azioni progettuali individuate dal masterplan. Inutile dire che ben quattro di queste aree erano situate o direttamente lungo la cintura anulare del cosiddetto "progetto mura", o erano situate in prossimità della cinta muraria.

Intervenendo in un momento in cui alcuni risultati progettuali erano stati chiariti, mentre altri erano ancora da mettersi a punto, il workshop ha avuto il vero e proprio ruolo di momento di verifica tridimensionale di un lavoro altrimenti legato alla fredda bidimensionalità della rappresentazione planimetrica, come richiesto dall'amministrazione competente. Abbiamo insomma rimesso la veste dell'Architettura a un prodotto altrimenti cristallizzato nella forma della programmazione urbana, che è quanto purtroppo – sia detto a margine – viene sempre più spesso chiesto di fare ai Dipartimenti di progettazione: consulenze, seppure altissime, che devono però fermarsi un attimo prima che la forma architettonica possa profferire parola.

Dal punto di vista organizzativo, avendo come obiettivo la verifica retroattiva del documento preliminare (da compiersi attraverso la valutazione comparata dei risultati progettuali ottenuti) non si è inteso svolgere un workshop in cui tutti fossero chiamati a produrre idee sullo stesso tema – sul modello della charrette o del think thank – quanto piuttosto un workshop "a temi paralleli", in cui cinque gruppi fossero sollecitati a proporre ciascuno la propria soluzione sul singolo tema assegnato, forti dell'aver svolto una fase preistruttoria nell'ambito della ricerca DiAP e dell'aver affidato il compito di tutoraggio a dottori di ricerca molto esperti, che avrebbero garantito la massima qualità possibile dei lavori presentati. Cosa che in qualche modo è poi avvenuta, dal momento che le risposte progettuali avute hanno ben focalizzato la fattibili-

tà delle premesse da noi poste nel Masterplan, nella maggior parte dei casi confermando le nostre intuizioni ma anche, pur se meno spesso, mettendole in dubbio.

Al termine dei lavori il gruppo vincitore, guidato da Fabio Balducci e Amanzio Farris, è stato scelto da una giuria presieduta da Hermann Hertzberger, mentre nelle giornate precedenti si erano tenute lezioni di Joao Nunes ed Enric Batlle. Una menzione speciale è poi andata al gruppo che si è occupato della riprogettazione del sistema di spazi pubblici di piazza della Rocca.

Senza ora entrare nel dettaglio delle proposte presentate<sup>3</sup>, interessa qui evidenziare come il workshop di progettazione "Per la città di Viterbo" abbia raggiunto tre obiettivi primari: 1. Formalizzare, come si diceva, una serie di indicazioni che nel masterplan erano solo programmatiche e bidimensionali; 2. Mettere in piedi una vera e propria vetrina per il masterplan stesso, cosa che l'amministrazione caldeggiava e che certamente ha aiutato a portare a termine il successivo iter di adozione; a tal fine, si è rivelata vincente la scelta di far lavorare i partecipanti in un'ex chiesa sconsecrata posta nel centro storico, a porte aperte, con gli amministratori e la popolazione locale che entrava, partecipava, guardava le tavole di masterplan esposte in sede e acquisiva così fiducia nei confronti delle competenze all'opera; 3. Attivare, a valle, una fase di revisione finale del masterplan stesso, che ha visto anche apportare alcune calibrate modifiche alle planimetrie prodotte nella fase preliminare del lavoro, in un processo circolare che va dallo strumento previsionale al progetto architettonico e poi, nuovamente, allo strumento previsionale.

In sintesi, potremmo riassumere come segue il cronoprogramma del lavoro: a una prima fase di studi analitico comparativi, di confronto con il comitato scientifico e con le associazioni di categoria, ha fatto seguito la vera e propria re-

3. Per i risultati integrali del masterplan si veda P. Marcoaldi (a cura di) *Per la città di Viterbo*, cit. pp. 148/167

dazione del masterplan in forma preliminare; da questo, sono state dedotte le aree interessate dal "progetto mura" e scelte le cinque aree sensibili da porre a base dei progetti del workshop; solo a questo punto si è svolto il workshop vero e proprio, nel tempo intensivo di una settimana più un giorno per la cerimonia finale; a seguito dei risultati ottenuti, il progetto di masterplan è stato revisionato e consegnato in forma definitiva. In ultimo, dopo le riunioni con la giunta e le commissioni comunali, il documento è stato finalmente adottato in seduta consiliare, nel febbraio 2018.

Come si vede nello schema sopra presentato, il momento del workshop internazionale ha rappresentato uno snodo fondamentale, quasi un trampolino di lancio del progetto verso la sua fase definitiva. In tal modo, la didattica alternativa è stata inserita nella cornice di una relazione reale con il territorio svolgendo, nei fatti, un ruolo di verifica dei presupposti del masterplan stesso. Rendendo anche, noi speriamo, maggiormente stimolante l'esperienza per chi vi ha partecipato, conscio di aver preso parte a un lavoro che è poi divenuto strumento d'indirizzo reale per il territorio.

## Immagini

1. Il workshop nella sede degli Almadiani e lo schema della localizzazione delle aree di progetto
2. Il progetto vincitore, area dei giardini palali, tutors: Fabio Balducci e Amanzio Farris; gruppo: Carmine Carparelli, Giulia Perugi, Enrica Pirronello, Francesca Visione
3. L'area di piazza del Sacratio, tutors: Alessandro Brunelli e Angela Fiorelli; gruppo: Daniele Falconieri, Vanessa Grifoni, Lavinia Ann Minciacchi, Simone Ottaviani, Rosangela Sinapi
4. Il progetto menzionato, area di piazza della Rocca, tutors: Federica Amore, Luca Porqueddu e Pietro Zampetti; gruppo: Aurora Mauretti, Pedro Silvani, Teresa Vacca, Tommaso Vacchi





## PER LA CITTÀ DI VITERBO IL MASTERPLAN DELLA CITTÀ STORICA





### GRUPPO DI RICERCA

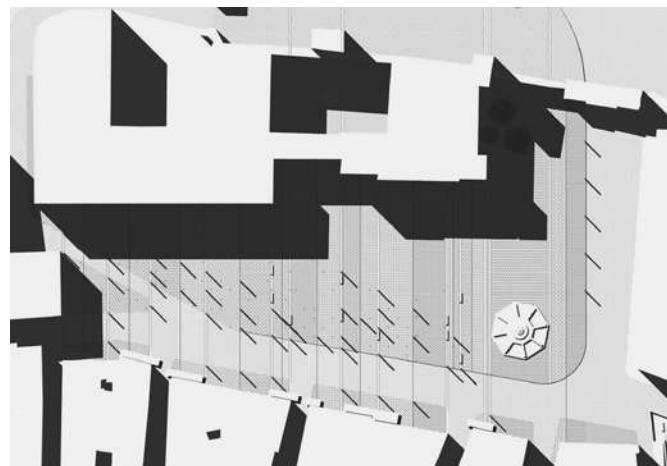
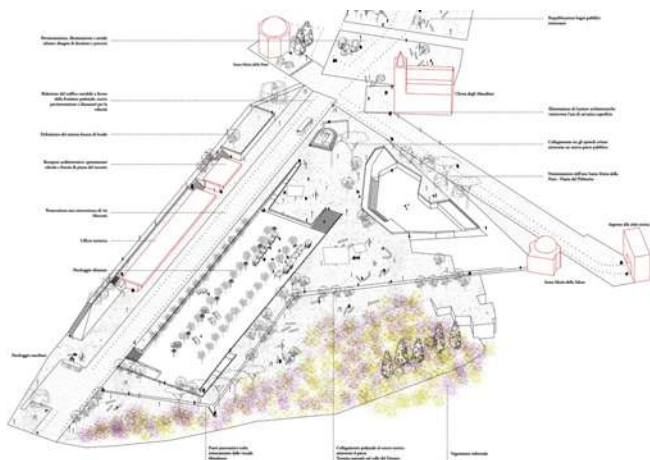
Orazio Caporali **DIREZIONE SCIENTIFICA**  
 Manuela Mattareo **COORDINAMENTO TECNICO**  
 Paolo Marcolini  
 Fabio Salsano  
 Stefano Ingoli  
 Angela Forlani  
 Maria Maresca  
 COI  
 Valeria Carli  
 Claudio Giancola  
 Ivo Gori  
 Myriam Imperato

### COMUNE DI VITERBO

Raffaele Saracino **REGOLAZIONE E COORDINAMENTO  
 E AL CONTROLLO TECNICO**  
 Emilio Capoccioli **IMPUNTO, CONTROLLO  
 AMMINISTRATIVO E CONTROLLO TECNICO**

### COMITATO SCIENTIFICO

Enzo Sorbivoglio  
 Elisabetta Costantini  
 Silvio Franco  
 Francesco Gatti  
 Francesco Martini  
 Alfredo Passari  
 Giuseppe Scarsatta Mugnozza



## La qualità condivisa del progetto: Paesaggi solidali sui beni confiscati International Summer School 2018

**Marina Tornatora**

**Ottavio Amaro**

Università Mediterranea di Reggio Calabria

Dipartimento dArTe

L'Università chiama la società ad accettare il suo messaggio e le sue norme: [...] essa difende, illustra e promuove nel mondo sociale e politico dei valori intrinseci alla cultura universitaria: l'autonomia della coscienza, la problematizzazione (con la conseguenza che la ricerca deve rimanere aperta e plurale), il primato della verità sull'utilità, l'etica della conoscenza. (Edgar Morin 2000)

L'idea di concepire un laboratorio universitario basato su nuove interazioni tra attività progettuale, ricerca e didattica è alla base del lavoro condotto nel LL\_inP Landscape\_inProgress<sup>1</sup>, ambito di azione aperto a una visione della terza missione culturale e sociale che stabilisce un dialogo continuo con i territori. Il Laboratorio si configura come uno spazio multidisciplinare d'interconnessione tra l'architettura, la città e il paesaggio, nel quale diverse figure – architetti, paesaggisti, agronomi, fotografi, artisti etc. – sono coinvolte in un'azione di conoscenza, interpretazione e progettazione dei luoghi.

L'idea è quella di ripercorrere i territori attraverso un punto di vista mobile, in un'azione di simultaneo avvicinamento e allontanamento, capace quindi di cogliere ed elencare, alle diverse scale, valori e immagini delle realtà complesse ed eterogenee

In questo scenario si colloca anche l'attività di consulenza per Enti Pubblici e Associazioni no-profit, con l'idea di garantire un approccio integrato e innovativo sull'architettura, la città e il paesaggio. Una missione, quest'ultima, orientata alla "produzione di beni pubblici che aumentano il generale

---

1. Laboratorio di ricerca Landscape\_inProgress, Dipartimento dArTe, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria. Responsabili scientifici: Marina Tornatora, Ottavio Amaro. Gruppo di ricerca: A. De Luca, L. La Giusa, B. Bajkovski, Moata Samir, C. Penna, R. Adamo [www.landscapeinprogress.unirc.it](http://www.landscapeinprogress.unirc.it)

livello di benessere della società, aventi contenuto culturale, sociale, educativo e di sviluppo di consapevolezza civile.”<sup>2</sup>

### **Il Progetto Mestieri Legali**

Il progetto Mestieri Legali rappresenta una delle sperimentazioni del Laboratorio di ricerca Landscape\_inProgress (LL\_inP) condotto con il Consorzio Macramè, un'importante rete di più di trenta cooperative sociali e agricole operanti sul territorio calabrese nella sfida per l'affermazione della legalità, in particolare attraverso la gestione dei beni confiscati alla mafia.

In questo caso ricerca e impegno civile si intrecciano, ponendo al centro del lavoro la questione aperta del consistente patrimonio edilizio e agricolo confiscato in Italia, attraverso un progetto capace di affermare nuove configurazioni estetiche e funzionali e rappresenti, per un Laboratorio universitario, un impegno culturale ed etico, con al centro la riappropriazione collettiva dei luoghi.

Il progetto Mestieri Legali vuole realizzare su un terreno agricolo confiscato alla 'ndrangheta' nel comune di Rosarno (RC) e assegnato al Consorzio, un frammento di parco agricolo fluviale, concepito come una Comunità della biodiversità, inserendo attività educative, formative e per il tempo libero, integrate alla produzione agricola e all'integrazione di lavoratori migranti. Il progetto coinvolge un ampio partenariato – Legambiente, Arci, Comune di Rosarno, Cooperative Alba e Mani e Terra, Associazione Omnia, promossa da immigrati e impegnata da anni nella tutela dei loro diritti – un circuito virtuoso e innovativo che vede cooperare insieme realtà associative, enti locali e università in un modello sperimentale di rete capace non solo di agire sul territorio, ma anche sul significato di comunità territoriale per tentare

---

2. Estratto dal Rapporto Anvur 2013 Università e Ricerca .2.3 - La terza missione nelle università.

di innescare nuovi processi d'interazione tra la dimensione agricola e produttiva, le attività didattiche e ambientali e una moderna cultura della convivenza civile e della legalità.

La realizzazione concreta è in corso, grazie al finanziamento di Fondazione per il Sud, ente no-profit che promuove l'infrastrutturazione sociale del Mezzogiorno, favorendo percorsi di coesione sociale per lo sviluppo.

### **Il Parco Agricolo Fluviale: progetto, Natura, difesa del suolo**

Il ruolo del Laboratorio Landscape\_inProgress nel Progetto Mestieri legali è stato quello di tradurre l'idea della Comunità della biodiversità in un masterplan, configurando spazi e temi del parco. Il masterplan rappresenta il risultato di un lavoro di gruppo in cui l'esito progettuale sintetizza una complessità di operazioni che coinvolgono diverse forme di conoscenza, di discipline e di saperi. In questo senso l'azione dell'architetto e del gruppo di lavoro di LL\_inP non si esplicita alla fine di processi decisionali, ma in progress, in una doppia funzione di regia ed elaborazione, dove il progetto e quindi l'esito formale costituisce l'essenza di contenuti condivisi e realizzabili.

All'interno di tale logica, la tangenza del terreno con il fiume Mesima<sup>3</sup> ha assunto un ruolo decisivo nella definizione dell'approccio generale. Tale presenza, che nei momenti di piena invade parte del terreno agricolo, creando scenari e configurazioni cangianti, ha richiesto una riflessione sulle azioni di difesa, proposte come sperimentazione concreta di ridefinizione dell'argine attraverso forme di modellazione del suolo più permeabili. Questo si è tradotto in una idea confine nel quale l'acqua è assunta nella sua attitudine dinamica, per il suo valore produttivo e ambientale, recuperando pratiche e culture quali le zone umide naturali e l'allagamen-

---

3. Secondo gli studi di Paolo Orsi il Mesima costituiva il collegamento dell'antica città magno-greca di Medma, posta in senso acropoli- co all'area d'intervento, con il mare.

to controllato' di aree che vanno a caratterizzare il disegno del parco. Questi sistemi definiscono un nuovo bordo del fiume, un Terzo spazio, flessibile con legami aperti e naturali, dove il diverso livello dell'acqua crea un nuovo disegno, superando la pratica di edificazione di barriere difensive rigide, spesso illusorie, che ha caratterizzato storicamente l'intervento pubblico del dopoguerra della Cassa del Mezzogiorno. Tale strategia propone un diverso approccio nella relazione tra la difesa del suolo, il progetto, le risorse produttive e il paesaggio, prefigurando un dispositivo di integrazione tra le questioni connesse ai rischi ambientali e alla vulnerabilità territoriale con le componenti socio culturali e tecniche, viste come opportunità di rigenerazione del territorio a partire dall'acqua come elemento strutturante la realtà geografica.

In questa prospettiva il sistema dei corsi d'acqua, così come le cimose costiere<sup>4</sup> rappresentano due temi decisivi per attivare azioni di 'restauro del paesaggio', nelle quali l'acqua è concepita come una soglia 'fluida' a cui contrapporre l'idea del rallentare, filtrare, drenare, cicatrizzare, traspirare.

Questo tipo di approccio assume un significato particolare in Calabria dove la fitta rete dei bacini idrografici si sviluppa con pendenze importanti e percorsi tortuosi, disegnando la forma del territorio attraverso continue e repentine variazioni altimetriche e planimetriche in un continuo intersecarsi tra scena orizzontale e verticale, definendo condizioni figurative differenziate. A questo si affianca la parte agricola produttiva del parco che prevede la piantumazione di un agrumeto gestito dai lavoratori migranti coinvolti già nel processo di realizzazione del parco; la sezione didattica del bosco della biodiversità che raccoglie le specie autoctone; il progetto pilota per il compostaggio dei rifiuti attraverso la lombricoltura, che consente di smaltire l'umido urbano e contemporaneamente di creare un sistema di fertilizzazione naturale.

---

4. Lo stesso approccio è utilizzato dal LL\_inP in diversi progetti e concorsi per alcuni lungomari della Calabria.

## Il Laboratorio Altrove – International Summer school

Tra le diverse attività per la realizzazione del parco, è stata prevista l'organizzazione della Summer School, PaesaggiSolidali, in collaborazione con l'Università Ain Shams del Cairo, che propone una sperimentazione progettuale sul terreno confiscato come processo di coesione sociale e testimonianza di legalità. La proposta didattica è concepita come un cantiere nel quale studenti, migranti e maestranze locali sviluppano, in una prima fase, la progettazione e, in una seconda, la realizzazione in situ, di una serie di Padiglioni per le attività del parco.

Un concept che vuole rafforzare l'idea di parco agricolo fluviale come uno spazio condiviso, dove la nuova trama degli agrumi, la presenza di piccole riserve naturali di vegetazione autoctona, l'inclusione dei migranti e una relazione innovativa tra paesaggio fluviale, terreno agricolo e sicurezza idrogeologica diventano l'opportunità per creare un nuovo dinamismo tra legalità, immigrazione e spazio naturale. Il contesto del parco è interpretato come "paesaggio liquido" disegnato dai percorsi, dai sistemi rurali, dagli elementi di sicurezza idrogeologica, dai sistemi di protezione e valorizzazione della flora locale e da un sistema di piccoli Padiglioni concepiti come dispositivi compositivi nel parco, per incontri, attività didattiche ed espositive.

## Riferimenti bibliografici

Amaro, O. 2016. "Water projects': the grammar of nature or the language of vision?", in *Feeling (the) landscape*, a cura di G. Bertelli, P. Bracchi, P. Mei, pp 266-275, S. di Romagna: Maggioli Ed.

Amaro, O. 2012. "Paesaggi in trasformazione. La Calabria e le catastrofi", in *Paesaggio 150. Sguardi sul paesaggio italiano tra conservazione, trasformazione e progetto in 150 anni di storia*, a cura di Villari A., Arena M. Roma: Aracne.

Tornatora, R.M. 2018. "The third space between land and water" in *Techne*, vol. 15, p. 134-142, <http://dx.doi.org/10.13128/Techne-2211>.

Tornatora, R.M. 2017. "[soak] designing landscapes in motion." in *Landscape in motion*, a cura di Bracchi, P., pp 249-253, S. di Romagna: Maggioli Ed.

### Immagini

1. Masterplan Parco agricolo fluviale Mestieri Legali, Laboratorio L\_inProgress, 2017.

2. Studenti, migranti e maestranze locali durante la realizzazione in situ del padiglione. International Summer School, 2018.



# Modelli alternativi Internazionalizzazione e innovazione

## Coordinamento scientifico

Guya Bertelli, Marino Borrelli, Pasquale Mei, Michele Roda

## Testi di

Mauro Berta, Alberto Bologna | Politecnico di Torino

Sebastiano D'urso | Università di Catania

Massimo Faiferri, Samanta Bartocci, Fabrizio Pusceddu |  
Università di Sassari

Fabrizio Foti | Università di Catania

Cristina Imbroglini, Guendalina Salimei | Sapienza Università  
di Roma

Guido Incerti, Elena Guidetti | Università degli Studi di Ferrara

Roberto Podda | Politecnico di Milano

Ida Recchia | Università degli Studi Mediterranea di Reggio  
Calabria

Claudia Sansò, Gennaro Di Costanzo | Università degli Studi  
di Napoli

Federico II

Adriana Sarro | Università degli Studi di Palermo

Giulia Setti | Politecnico di Milano

Luisa Smeragliuolo Perrotta, Carlo Vece | Università degli  
Studi di Salerno

4.2.

Tra i fattori più rilevanti capaci di modificare nel profondo il senso stesso dell'insegnamento nel campo della progettazione architettonica i temi dell'internazionalizzazione e dell'innovazione si sono imposti in maniera evidente e fortemente impattante negli ultimi anni.

Il primo riguarda da una parte il livello di "internazionalizzazione" delle classi, intese sia come studenti che come docenti, quindi inerisce un'apertura che evidentemente richiede un profondo ripensamento di approcci e metodi; tale disponibilità, dall'altra parte, si traduce in un progressivo ampliamento di temi e casi-studio disponibili.

Il secondo aspetto invece investe direttamente la modalità di insegnamento, in un progressivo slittamento verso un "protagonismo" dello studente; percorso che necessita appunto di una rinnovata definizione di relazioni e rapporti all'interno dei laboratori e nelle occasioni di scambio e confronto disciplinare.

I contributi selezionati e qui sintetizzati negli abstract affrontano – prevalentemente partendo da esperienze concrete e realizzate, quindi anche cogliendo gli aspetti critici – le ampie questioni che queste trasformazioni inducono. Emerge la consapevolezza di un momento di potenziale rinnovamento, che avviene sul crinale di un passaggio epocale. Insegnare progettazione architettonica in una società in profonda e continua mutazione significa focalizzarsi esattamente sui nodi del cambiamento stesso.

Puntualmente ogni laboratorio alternativo, così inteso, è capace di affrontare puntualmente singoli aspetti (dalla sostenibilità all'autocostruzione, dalle pratiche partecipative ai concetti di spazio pubblico contemporaneo). Globalmente sono capaci di restituire una rinnovata geografia a tutto campo del rapporto tra insegnante e studente e dell'interazione tra scuola e società.

GB, MB, PM, MR

## Imparare dal cantiere: Due esperienze di didattica hands-on in Cina

**Mauro Berta**

**Alberto Bologna**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

### **La costruzione come nuova koinè. Nuovi laboratori per la didattica del progetto**

Il tema dell'innovazione dei modelli didattici ha accompagnato in maniera pressoché costante un lungo dibattito, tutt'ora in corso all'interno del Politecnico di Torino, sulla riorganizzazione del sistema formativo, che ha attraversato la scuola di Architettura dell'Ateneo – con fasi di intensità differente – negli ultimi due decenni<sup>1</sup> e che ha avuto, come esito più recente, la completa ridefinizione del I ciclo triennale.

Tra i numerosi argomenti al centro di questo dibattito, di particolare rilevanza è il rapporto tra le forme più tradizionali della didattica universitaria (monodisciplinari, ex cathedra) e i modelli esperienziali interdisciplinari, da lungo tempo presenti – a vario titolo – nelle scuole di architettura. Modelli che hanno, nella scuola di Torino, radici lontane, nelle riflessioni e nei primi laboratori interdisciplinari condotti da Aimaro Isola e Roberto Gabetti, e che si confrontano oggi con nuove opportunità di esplorazione, tra gli esperimenti di una didattica hands-on e i tentativi di istituzionalizzare e incrociare con essi nuovi percorsi di research by design (Rogbiglio 2018, 6).

Proprio nell'ambito di questo secondo versante si colloca l'attività della China Room, centro di ricerca che aggrega e organizza le numerose attività condotte da docenti e ricercatori del Politecnico che si confrontano con la realtà cinese da ormai più di dieci anni sui fronti della ricerca di base, del trasferimento tecnologico e della didattica. Un confronto, quello con il mondo cinese, che resta estremamente complesso dal punto di vista culturale, e che costringe ad una continua riflessione sugli strumenti con cui siamo abituati ad indagare e argomentare il progetto e a trasmetterne i fondamenti; che porta soprattutto ad interrogarsi sulla presunta

---

1. Una parte di questo dibattito – riferita a un periodo più limitato, ma ricca di contenuti – è disponibile pubblicamente nel sito: <https://architetturacostituente.wordpress.com/> (Ultimo accesso: 02.02.2019).



universalità di tali strumenti e sulla loro reale efficacia nel costituire un terreno comune tra competenze e culture reciprocamente molto distanti.

Due esperienze didattiche svoltesi di recente in Cina, e maturate all'interno del gruppo di ricerca della China Room, seppur molto distanti sul piano tecnico (l'una fortemente legata all'innovazione tecnologica e l'altra molto più orientata al controllo artigianale della materia) hanno consentito di confrontarsi con questo problema attraverso l'esperienza costruttiva del cantiere, visto non solo come fase finale di verifica dimostrativa del progetto, ma anche e soprattutto – in particolare nelle sue fasi intermedie di officina – come una sorta di koinè, un linguaggio condiviso in grado di ricondurre ad un comune denominatore culture, competenze e pratiche che difficilmente trovano una ricomposizione all'interno dei percorsi didattici tradizionali. La costruzione, e l'autocostruzione, rappresentano da questo punto di vista non soltanto il risultato del lavoro progettuale, ma piuttosto un suo necessario complemento.

In primo luogo poiché il processo di realizzazione di un oggetto fisico capace di verificare, man mano, tridimensionalmente le scelte progettuali costituisce un modello didattico di consolidate tradizioni che le più moderne tecnologie digitali di modellazione virtuale non sono riuscite ancora a sostituire. In secondo luogo poiché l'opportunità di collaborare con persone di differente formazione e con diverse competenze ad un obiettivo condiviso offre allo studente la possibilità di accumulare conoscenze difficilmente inseribili in un percorso didattico tradizionale (Buchanan 2012).

### **Il cantiere e l'officina**

La prima delle due esperienze citate si inserisce nel quadro del concorso Solar Decathlon China 2018 e ha consentito la realizzazione di "Long Plan", un edificio monofamiliare interamente alimentato da energia solare – progettato da

un gruppo congiunto di docenti e studenti del Politecnico di Torino e della South China University of Technology di Guangzhou – che si è aggiudicato nell'agosto 2018 la vittoria nella competizione internazionale. Scopo del concorso è progettare, costruire e testare una residenza monofamiliare NZEB esclusivamente alimentata da energia solare, che durante il contest viene realmente abitata dal team e sottoposta a 10 prove nelle quali la giuria valuta i diversi aspetti tecnici, quali la capacità dei sistemi di generazione di energia di far fronte ai consumi, l'ingegnerizzazione l'innovazione, l'appetibilità per il mercato, la funzionalità, la qualità architettonica della proposta ecc. Il lavoro del team SCUT-PoliTO ha messo in discussione l'impiego – molto frequente in questo genere di realizzazioni – della villa isolata: capace da un lato di sfruttare al meglio l'irraggiamento solare, ma scarsamente sostenibile a scala vasta, poiché associato a un consumo di suolo molto elevato. La scelta è stata quindi di lavorare sul modello della "narrow house" (abitazioni a schiera monofamiliari) storicamente presente in molti contesti urbani, dalla Cina meridionale al nord Europa, che consente densità decisamente maggiori, un livello di privacy e una spazialità interna superiori rispetto a un tradizionale appartamento. Gli elementi vincenti sono stati in questo caso una progettazione integrata (architettonica, energetica, impiantistica), che ha permesso di ottenere punteggi alti in tutti gli ambiti di valutazione, e la capacità di produrre innovazione non solo attraverso la dotazione tecnologica, ma anche attraverso la ricerca tipologica.

La seconda esperienza consiste in un corso curricolare, Concrete Creativity, erogato presso la Tsinghua University di Pechino nel semestre primaverile 2017-18 e destinato a studenti internazionali, oltre che cinesi: la progettazione di un piccolo padiglione all'interno del campus dell'università è stata accompagnata dalla realizzazione di svariati campioni in scala reale di calcestruzzo, così da far prendere coscienza agli studenti delle potenzialità architettoniche del materia-

le attraverso la progettazione della cassaforma e la manipolazione del composto cementizio. Si tratta di un'attività didattica condotta in parallelo ad una ricerca che ha come obiettivo la comprensione e la sistematizzazione critica dell'architettura d'avanguardia in calcestruzzo faccia-vista praticata a tutt'oggi da una scelta élite di progettisti cinesi operanti in Cina. Le ragioni di questa ricerca progettuale vanno individuate, oltre che nella capillare diffusione del calcestruzzo, proprio nelle sue caratteristiche di plasmabilità che consentono una ricerca ornamentale superficiale grazie all'impiego di diverse tipologie di cassaforma. È a partire da questioni legate alla tettonica che è stato possibile aprire un dialogo con i professionisti cinesi per comprendere meglio le ragioni che stanno portando alla definizione di un linguaggio architettonico fortemente identitario. Non solo: questo approccio ha consentito di esplorare il processo creativo seguito dall'architetto, le varie negoziazioni intercorse con gli Enti statali preposti al progressivo controllo del progetto, i limiti tecnici affrontati e il valore aggiunto che ne è stato tratto per la definizione compositiva e formale del singolo edificio. Il corso tenuto presso la Tsinghua University ha verificato sul campo i presupposti di una teoria della ricerca architettonica che valuta gli aspetti compositivi su di un piano prettamente epidermico: la materialità, la ricerca formale (perseguita attraverso il disegno) e l'ornamento (ottenuto mediante azioni tettoniche) diventano così espressione di specifiche identità territoriali.

## Conclusioni

È interessante osservare in conclusione che queste due così diverse esperienze di didattica partecipativa, consentono di recuperare la complessità pedagogica del confronto diretto con l'opera realizzata. In primo luogo attraverso un'operazione di Problem-Based Learning, i cui caratteri fondamentali sono sostanzialmente tre (De Graaf and Cowdroy 1997, 168): la responsabilizzazione individuale (ogni studente è

spinto ad acquisire autonomamente gli strumenti più adatti per far fronte ad un determinato problema); l'approccio cooperativo, non competitivo (gli studenti sono chiamati a portare il proprio contributo individuale ad un obiettivo condiviso, nel quale ciascuno si riconoscerà come coautore); l'acquisizione attiva di competenze e abilità specifiche (la formazione dello studente è veicolata tanto sul "sapere" quanto sul "saper fare").

In secondo luogo attraverso quel rapporto costante tra progettista e progetto che Bryan Lawson (2006, 293) ha definito "conversazione con la rappresentazione"; che in questo caso vede l'ingresso di un terzo "interlocutore", l'opera realizzata, che chiude idealmente il circolo ermeneutico tra ideazione, progetto e realizzazione.

## Riferimenti bibliografici

Buchanan, Peter. 2012. "The Big Rethink Part 9: Rethinking Architectural Education", *Architectural Review*, (28 September). <https://www.architectural-review.com/today/the-big-rethink-part-9-rethinking-architectural-education/8636035.article?blocktitle=Part-9&contentID=14944> (Ultimo accesso: 02.02.2019)

De Graaf, Erik and Rob Cowdroy. 1997. "Theory and Practice of Educational Innovation through Introduction of Problem-Based Learning in Architecture". *International Journal of Engineering Education* 13, no. 3: 166-174.

Lawson, Bryan. 2006. *How Designers Think: The Design Process Demystified*. 4. ed. Amsterdam: Elsevier/Architectural Press.

Robiglio, Matteo. 2018. "Introduction" In *Politecnico di Torino. School of Architecture Yearbook*, edited by Michela Barosio, 6-7. Siracusa: LetteraVentidue.

## Immagini

1. La casa di Solar Decathlon in costruzione a Dezhou (CN), Team SCUT-PoliTO, 2018.

2-3. Provini di calcestruzzo realizzati presso la Tsinghua University, A. Bologna, 2018.



## La calce e la grafite: Il laboratorio di progettazione con l'impresa di costruzioni

**Sebastiano D'Urso**

Università degli Studi di

Dipartimento Ingegneria Civile e Architettura

### Incipit

A voler rappresentare metaforicamente l'architettura si può usare la solita medaglia sulle cui facce, in questo caso, sono impressi il progetto e la costruzione. I due aspetti sembrano indivisibili e anche se a volte l'architettura può fare a meno della costruzione, tuttavia quest'ultima non può mai rinunciare al progetto. La realizzazione dell'architettura è infatti il risultato dell'attenta combinazione di attività intellettuali e manuali anche nell'era della robotizzazione del lavoro, sebbene non si sappia ancora per quanto tempo. Esiste però spesso uno scollamento tra chi progetta e chi costruisce, chi usa la grafite e chi la calce. La stessa mano dovrebbe saper come usare l'uno e l'altro materiale, così come accadeva in passato e così come purtroppo accade sempre meno oggi. Condizione che, come mette ben in evidenza Richard Sennett in *L'uomo artigiano*, inficia una completa coscienza materiale che invece ci permette di realizzare le cose che pensiamo. Questo ha come conseguenza psicologica la frustrazione del progettista, che vede storpiate le proprie idee, e l'impotenza del costruttore e/o artigiano, che non sa come realizzarle. Fortunatamente non è sempre così. Tuttavia, per tentare di evitare che ciò accada, si è sperimentato un laboratorio di progetto svolto con la partecipazione attiva di un'impresa di costruzioni che coadiuva il lavoro della docenza per gli aspetti meramente realizzativi. Le attività in seno al laboratorio sono organizzate secondo il modello del workshop, con incontri e revisioni in presenza sia di altri docenti che di figure esterne all'accademia. L'intento è quello di far confrontare gli allievi, sin dagli anni di formazione universitaria, con i problemi reali della costruzione. In questo modo il giovane progettista avrà consapevolezza che la pratica dell'architettura è collegiale e complessa, che si fonda sulla ricerca scientifica e che tuttavia per essere realizzata bisogna sporcarsi le mani. L'esperimento, che ormai si svolge da alcuni anni, offre un duplice vantaggio: dà agli allievi una visione del cantiere dal punto di vista del progetto architettonico e paesaggistico; e permette una formazione

continua dell'imprenditore edile che così può comprendere anche le ragioni del progettista con il quale si confronta sin dalle fasi dell'ideazioni così da poter superare alcune di quelle resistenze di carattere pregiudiziale nella fase di realizzazione.

## **Corso**

Il laboratorio di progettazione per lo studente è di norma il luogo dove poter fantasticare con la propria immaginazione, dove la fantasia indomita corre a briglie sciolte senza preoccuparsi della realizzabilità dell'immaginato. Nei laboratori di progettazione si impara che l'architettura si fonda anche sull'utopia e che senza quest'ultima è difficile immaginare un mondo diverso. Tuttavia una parte del valore dell'utopia risiede nella possibilità di realizzarla, magari quando gli strumenti o nuovi materiali lo consentiranno. La realizzabilità delle idee, utopistiche o concrete, deve comunque fare i conti con gli strumenti, i materiali e le capacità degli uomini che sono chiamati a concretizzarle. Per questa ragione, nei corsi di studio che si occupano di formare progettisti, lo svolgimento delle discipline tecniche è spesso arricchito con visite di cantieri di opere d'architettura o più semplicemente di edifici. L'allievo in queste visite è guidato dai docenti che puntualmente si avvalgono del manufatto in costruzione per meglio descrivere le soluzioni tecniche di dettaglio o l'organizzazione del cantiere. Occasioni di fondamentale importanza per la formazione del progettista che però non sempre ha la possibilità di un confronto diretto con l'imprenditore edile né con gli operai o gli artigiani nella fase di ideazione del progetto. Inoltre lo specifico punto di vista – quasi sempre tecnologico – lascia poco spazio alle ragioni delle scelte architettoniche, alla spiegazione di eventuali correzioni o aggiustamenti in corso d'opera dell'immagine o della spazialità, al racconto dei dettagli tecnici dettati dalle scelte estetico-formali, alla comprensione dei criteri per la selezione dei materiali e non ultimo ai principi adottati per le

relazioni da stabilire con il contesto. Nelle visite di cantiere le ragioni dell'architettura sono spesso trascurate a favore degli aspetti tecnici, quasi come se l'architettura seguisse la tecnica, così come tempo fa si voleva che la forma seguisse la funzione. Oggi che all'architettura è riconosciuta la difficoltà di operare in una società dalle istanze sempre più complesse, questa non può ridursi a meri fatti tecnici, funzionali o formali. Gli approcci riduzionisti impediscono che l'allievo possa farsi un quadro completo di questa pratica che prima di essere una professione è quasi una confessione. Il tentativo è quindi quello di aprire una finestra sulla complessità del fare architettura. Poi l'allievo sceglierà pure la propria strada ma potrà farlo con maggiore conoscenza dei fatti e di conseguenza consapevolezza.

Alla luce di queste considerazioni si è scelto di lavorare con le imprese di costruzioni che sono interessate al punto di vista della composizione architettonico e del paesaggio. Agli imprenditori si chiede di indicare un tema di loro interesse e un luogo reale dove è possibile realizzarlo, spesso di loro proprietà; oppure si chiede di lavorare a un progetto che hanno già in fase di ideazione. In entrambi i casi, gli allievi sono liberi di immaginare le soluzioni che intendono sviluppare senza alcun condizionamento da parte dell'impresa. La loro libertà creativa però non è assoluta ma deve confrontarsi con la realtà costruttiva e il saper fare delle maestranze chiamate a collaborare. In questo modo lo studente è costretto a comprendere che quando traccia una linea (non ha importanza con quale strumento lo faccia: carboncino, lapis, penna, computer), questa implica un materiale che, a sua volta, costruisce una spazialità ben precisa. Questo accade perché i materiali da costruzione sono spesso ridotti a linee nel progetto e poche volte l'allievo si rende conto che ciò che sta disegnando ha un peso, una consistenza, una resistenza, un odore, una duttilità, un colore, un costo, una manutenzione, una tecnica di messa in opera, eccetera. Il laboratorio con l'impresa ha reso più consapevoli gli allievi della concretezza dei materiali che spesso sono trat-

tati solo come mere entità geometriche. Inoltre la cassetta degli attrezzi del progettista cambia con la velocità con cui le case che producono i software aggiornano i programmi o ne inventano di nuovi e più performanti. Di conseguenza gli allievi scambiano il mezzo con il fine, per esempio il render con il progetto o l'algoritmo con il processo. Il confronto con l'impresa già in fase di ideazione attenua molto il verificarsi di questa confusione. L'imprenditore che investe danari difficilmente si fa convincere solo dalle immagini patinate dei render. Di contro gli addetti dell'impresa comprendono il travaglio nel tracciare una linea che non deve rispondere a esigenze di natura meramente tecnica ma che deve definire uno spazio per l'uomo, deve costruire un'atmosfera per il confort fisico e psicologico e che, infine, deve considerare le relazioni con il contesto su cui insisterà.

Per poter provare l'esperienza didattica, negli anni, si sono scelti sempre temi progettuali diversi: dal multisala cinematografico alla residenza, dall'intervento di completamento e adeguamento dell'esistente alla progettazione di un singolo componente dell'architettura. In ognuna di queste occasioni progettuali, offerte dagli interessi di pura natura culturale dell'impresa, sono emerse sia le criticità che le potenzialità dell'esperienza. Tra le criticità emergono: un certo scetticismo iniziale da parte degli studenti (non credono che il lavoro nelle imprese di costruzioni si possa svolgere anche in accordo con loro); la difficoltà di pensare all'architettura insieme al cantiere; l'iniziale area di sufficienza degli operatori del settore edile (se l'imprenditore crede nell'esperienza non sempre gli operai sono dello stesso parere); la difficoltà di far comprendere l'importanza delle istanze estetiche; l'impossibilità attuale da parte degli imprenditori di far propri i progetti migliori. In termini di potenzialità, l'esperienza potrebbe essere sviluppata in sinergia con il resto delle discipline e magari trasformato in laboratorio di tesi. Inoltre potrebbe anche essere messo al servizio del terzo settore dell'università, ovvero delle istanze non solo delle imprese ma anche degli organi di gestione del territorio.

## **Explicit**

La sperimentazione in seno al laboratorio è condotta sempre all'indirizzo dell'integrazione piuttosto che dell'alternanza per evitare che il momento della formazione sia confuso con quello della professione. Gli allievi quindi si confrontano con il progetto d'architettura senza condizionamenti esterni al percorso didattico. Il confronto diretto con chi costruisce gli edifici si svolge all'insegna della schiettezza e dell'onestà intellettuale e professionale, condizione di imprescindibile importanza per un progettista che debba saper coniugare etica ed estetica nel suo operare. Gli allievi, alla fine dell'esperienza progettuale così condotta, sembrano aver apprezzato l'iniziativa e molti di loro hanno anche intrapreso un percorso professionale (stage, tirocini, sviluppo di progetti) in seno alle imprese coinvolte.

L'intento è quello di continuare l'esperienza che come tale ha continuo bisogno di essere corretto, reindirizzato e adeguato ai cambiamenti in corso nel mondo del lavoro e della formazione.

## **Lo spazio educante: Esperienze di ricerca e di progetto ILS\_Innovative Learning Spaces**

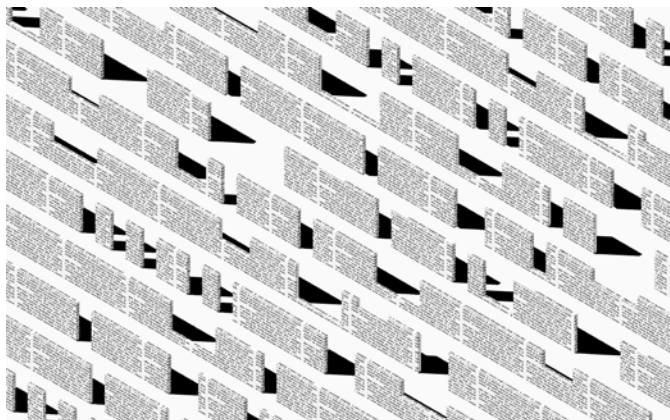
**Massimo Faiferri**  
**Samanta Bartocci**  
**Fabrizio Pusceddu**

Università di Sassari  
Dipartimento di Architettura, Design e Urbanistica

Inedite relazioni tra città e scuola definiscono il futuro dell'apprendimento e della convivenza civica. Ma se si pensa alla capacità di inversione di significato, è immediato pensare al potenziale di stimolo alla conoscenza che lo spazio urbano conserva, come scuola da abitare (Ingold 2000), nel fare scuola (Weyland 2014), fino a La città educante (Campagnoli-Mottana 2017), declinazione de la città formativa (Clemente 1974) o de la città come aula (Brusa et al. 1985) o, ancora, de il bambino e la città, crescere in ambiente urbano (Ward 2000), dove al posto di una scuola c'è la città che ramifica spazi educativi e diventa luogo connettivo e piattaforma di apprendimento aperto ed inclusivo.

A partire da questi riferimenti teorici e dal considerare le scuole come ambiti istituzionalmente riconosciuti, ma non unici luoghi deputati ad accogliere le dinamiche ed i processi orientati all'apprendimento, è possibile approdare alla prospettiva di sperimentazione che Ecourbanlab, laboratorio di ricerca interdisciplinare del Dipartimento di Architettura Design e Urbanistica (DADU) dell'Università di Sassari, porta avanti da alcuni anni collegando didattica e sperimentazione. In particolare tramite la International Scientific Schools ILS\_Innovative Learning Spaces, organizzata dal 2016 presso il Parco Scientifico e Tecnologico di Porto Conte Ricerche ad Alghero, sul tema degli spazi innovativi d'apprendimento e che vede oggi in programma la quarta edizione.

Le esperienze articolate in forma di workshop, nei diversi anni, hanno offerto un tavolo operativo che ha visto coinvolti centinaia di studenti e decine di professionisti provenienti da tutto il mondo, principalmente nel campo della progettazione dello spazio, ma anche della pedagogia, della scienza dei materiali e del controllo dell'energia, dell'informatica e delle nuove tecnologie, dando a tutti i partecipanti l'opportunità di sperimentare, in un ambiente ricco ed interdisciplinare, la complessità del progetto dei molteplici "paesaggi dell'apprendimento".







Una prospettiva che racchiude la consapevolezza del fatto che anche la scuola più bella che si possa mai realizzare sarà sempre un luogo troppo introverso per cogliere le potenzialità didattiche e generative della realtà che ci circonda.

ILS si presenta quindi con un primo livello metaprogettuale, dove il workshop stesso, nella sua organizzazione, struttura e articolazione, cerca di incorporare alcuni dei concetti chiave che intende trasmettere; a partire dai luoghi di svolgimento, lontani dagli ambienti didattici tradizionali e immersi nel contesto ambientale e paesaggistico della Sardegna, fino ai metodi di confronto sui temi di ricerca con modalità non sempre convenzionali ed il più possibile aperte ed inclusive.

Tale progetto ha portato alla nascita di una scuola che nelle sue prime tre edizioni ha visto la presenza di oltre 270 partecipanti tra iscritti alle attività laboratoriali e ai tavoli di discussione o focus groups ed agli eventi aperti e di oltre 60 docenti da tutto il mondo, coinvolgendo decine di imprese locali e rafforzando di anno in anno la rete di partners coinvolti che ha portato, oltre all'evidente miglioramento della qualità scientifica delle attività, ad una apertura internazionale dell'iniziativa, arrivata a sostenere un eco sovralocale con studenti iscritti oltre che dall'Italia, dalla Russia, Giappone, India, Olanda, Belgio, Austria, Brasile, Spagna, Serbia. In quest'ottica, anche l'eterogeneità dei percorsi formativi e lo scambio tra studenti con differenti provenienze e background, viene infatti intesa come una ricchezza secondo l'emergente paradigma della convergenza (alla base anche dei principali programmi di ricerca europei), che comporta la collaborazione tra gruppi di ricerca, ma, più profondamente, l'integrazione in una visione sistemica di approcci disciplinari che nascono originariamente separati e distinti (Cross-fertilization). Questa fusione di tecnologie, processi e dispositivi in un insieme unificato mira non solo a produrre risposte di ampio respiro, ma a creare nuovi percorsi e opportunità di progresso scientifico e tecnologico che facilmente gli studenti sono pronti a cogliere con interesse rispetto alla staticità della didattica tradizionale.

Il carattere internazionale della Scuola proposta non significa sradicare i temi e gli obiettivi trattati dal contesto locale, ma al contrario rilevare tutte quelle forme e modalità d'azione che possano trovare applicazione nei contesti a noi più prossimi, in linea con le necessità del territorio e gli interventi programmati in ambito politico-amministrativo. Per gli studenti, confrontarsi con il contesto reale sulla base di uno sfondo teorico di conoscenza forte ed interdisciplinare, rappresenta uno stimolo al confronto in forma non competitiva ma rispetto ad obiettivi comuni, sostenendo delle occasioni di "immersione nei luoghi del progetto" dove esplorare il territorio e consentire il dialogo diretto con gli amministratori locali, le imprese e le comunità in un clima informale e col-laborativo.

Le esperienze delle diverse edizioni hanno consentito mano a mano di perfezionare e consolidare il format della Scuola che normalmente ha una durata di 7 giorni e si struttura in forma di workshop intensivo. Gli studenti sono quindi organizzati in team e i laboratori di progetto, coordinati da docenti internazionali di chiara fama, si articolano tra focus groups tematici, all'interno dei quali confluiscono i contributi degli esperti invitati e quelli della rete delle imprese e associazioni coinvolte, lezioni ed eventi divulgativi aperti sia di carattere performativo che scientifico organizzati all'interno e all'esterno degli spazi della Scuola. Parallelamente alle attività laboratoriali e alle conferenze di giorno in giorno programmate, si svolgono infatti iniziative di coinvolgimento e contaminazione in ambiente urbano definiti come laboratori "Open Learning Spaces", dove cittadini e turisti possono confrontarsi in forma ludica con argomenti complessi del dibattito scientifico, condividendo esperienze e punti di vista provenienti dalle numerose realtà internazionali rappresentate dai docenti e studenti della Scuola. I risultati del workshop sono sempre presentati pubblicamente dai diversi gruppi in occasione della chiusura delle attività.

Ecco perché pensare all'integrazione e all'apertura alla città e all'ambiente degli spazi dell'educazione "formale" e nello

stesso tempo costruire esperienze di uso educativo nella città e nell'ambiente, significa moltiplicare le opportunità per l'educazione su tutti i livelli dell'apprendimento.

In questo senso le forme e modalità alternative di insegnare/imparare l'architettura racchiudono i principi stessi della rottura del modello Scuola—Sapere, la quale impone una riorganizzazione nello spazio e nel tempo dei processi di apprendimento, a partire dalla definizione di nuovi rapporti tra spazi "formali" e spazi "dedicati", spazi della vita quotidiana e spazi (fisici e digitali) delle relazioni, organizzati sul principio dell'interdisciplinarietà ed in un'ottica esperienziale.

### Riferimenti bibliografici

Brusa A., Borri D., Porsia F., Sasso A. (a cura di). 1985. *Città come aula*, Bari: Edipuglia.

Costa M. 2009. *Psicologia ambientale e Architettura*. Milano: Franco Angeli.

Clemente F. (a cura di). 1974. *I contenuti formativi della città ambientale*, Pisa: Pacini.

Hillman J. 2004. *L'anima dei luoghi*, Milano: Rizzoli.

Ingold T. 2000. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.

Mottana P., Campagnoli G. 2016. *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.

Woolner P. 2010. *The Design of Learning Spaces*, London: Continuumbooks.

Perez-Gomez A. 1996. *Espacio Intermedios*, in Aa.Vv., *Presente y futuros: Arquitectura en la ciudades Presente y Futuros*, Barcellona: Actar.

Tagliagambe S. 2008. *Lo spazio intermedio: Rete, individuo e comunità*, Milano: Università Bocconi Editore.

Ward C. 2000. *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*. Traduzione di Nicoletti Altimari P. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

### Immagini

1. Muri da abitare, Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi, 2016.
2. Sovrapposizioni, ph Rita Cuggia, 2017.
3. ILS esperienze urbane, ph Perla Sardella, 2018.

## Ricognizioni e viaggi: Immersione nel reale

**Fabrizio Foti**

Università degli Studi di Catania

Dipartimento DICAR, SDS di Architettura di Siracusa

La chiave è questa: guardare... Guardare/osservare/vedere/immaginare/inventare/creare.  
(Le Corbusier, Carnet T70, n.1038, 15 Agosto 1963)

L'esperienza diretta è un'immersione nel reale, una presa di coscienza di una misura di sé nello spazio, tra i fatti concreti, percepibili e tangibili, che costituiscono e connotano il vero. La conoscenza del vero, per mezzo dell'esperienza diretta, ha un primato educativo irrinunciabile. Non c'è possibilità di comprendere come progettare se non si ha la possibilità di conoscere la realtà, con gli occhi, con il corpo, con la mente.

Le forme di conoscenza più efficaci di immersione nel reale sono la ricognizione dal vero e il viaggio di formazione. Sia la ricognizione dal vero che il viaggio di formazione riproducono la dimensione immersiva di un'esperienza di conoscenza, che fa parte ormai da molto tempo della nostra tradizione storica di studiosi erranti, come il Grand Tour. Delle forme di esercitazione in ex tempore, quelle del viaggio e della ricognizione, che hanno durate differenti, non convenzionali ma antiche. Sono tanti quelli che, in passato, hanno modellato la propria personalità e accresciuto la propria cultura per mezzo di questa sorta di "scuola en plein air": Goethe, Schinkel, Ruskin, Asplund, Le Corbusier, Aalto, Kahn, Venturi, solo per citarne alcuni.

È per questo motivo che si ritiene la didattica "sul campo" un momento imprescindibile della preparazione alla pratica del progetto, nella convinzione che le azioni dell'osservare, del riconoscere, del descrivere e del tradurre un dato esperienziale reale in dato scritto-grafico, facciano già parte integrante della disciplina del progettare. Una didattica, quindi, utile in qualsiasi forma di organizzazione temporale dell'attività laboratoriale.

Nel corso del viaggio o della ricognizione dal vero si elaborano, trovandone maturità, non solo riflessioni sul contesto,

sul rapporto che intercorre tra territorio e città, tra città e architettura, tra interni architettonici e "interni" urbani, ma anche sui valori plastici, tattili, materici, cromatici della realtà che ci circonda.

Grazie a questi itinerari dell'esperienza, della durata di più ore o di più giorni, ci si può interrogare su come si stabiliscono i rapporti tra le cose, tra gli artifici dell'uomo e le manifestazioni della natura. La realtà si tocca con mano, si guarda, si misura, si ascolta, si mette in rapporto con noi stessi.

Ma la realtà, per diventare conoscenza, fatto mentale e pensiero, deve subire un processo di astrazione. C'è uno strumento disciplinare, tra tutti, che permette la decodificazione e una prima astrazione dell'esperienza diretta. Quello strumento è il disegno a mano dal vero: una pratica di "registro" del reale, che utilizza come supporto tattile – comodo e maneggevole come un libretto tascabile – il carnet de voyage. Grazie al carnet de voyage è possibile disporre di una raccolta di dati scritto-grafici su cui si fonda un personale bagaglio mnemonico di interpretazione del reale.

Uno dei compiti dell'insegnamento del progetto di architettura – che prescinde dalla forma convenzionale del laboratorio o dalla forma non convenzionale del workshop – dovrebbe essere quello di far precedere il lavoro "in sede" da queste modalità di lavoro "in situ". Una fase "di campagna", dunque, utile a stimolare lo studente a cimentarsi nella disciplina dell'"osservazione" e del "racconto" di ciò che lo circonda, di ciò che vede, di ciò che è e di ciò che può diventare tassello fondamentale della propria cultura visuale da ereditare.

Così, attraverso l'osservazione e la descrizione del vero, si ritiene utile indurre lo studente alla comprensione e alla interpretazione dei modi con cui l'uomo, in tempi e luoghi diversi, ha trovato estensione di sé nella realtà. Perseverando in questa disciplinata esplorazione del vero e raggiungendo

il traguardo di una sua comprensione si possono mettere a punto idee concrete e poetiche di relazione tra uomo e natura per mezzo dell'artificio.

Grazie all'investigazione e la rappresentazione della realtà tradotta in disegno, spunti preziosi e utili nozioni sedimentano nella memoria dello studente, incrementando così una riserva mnemonica che, indirettamente, sviluppa un'attitudine allo sguardo analitico e geometrico sul reale, una cultura progettuale e una fertile tensione creativa.

Quando si viaggia e si ha pratica di arti figurative: architettura, pittura e scultura, si guarda con gli occhi e si disegna affinché le cose viste possano essere acquisite interiormente, alla nostra storia. Le cose possedute grazie all'opera della matita restano in noi per la vita; sono scritte, inscritte. La macchina fotografica è uno strumento di pigrizia; si affida a un congegno meccanico il compito di vedere per noi. Disegnare, seguire dei profili, riempire delle superfici, individuare dei volumi, eccetera, vuol dire, prima di tutto guardare, vuol dire forse saper osservare, vuol dire forse saper scoprire... A questo punto può darsi sopravvenga il fenomeno inventivo. S'inventa e persino si crea; tutto può essere trascinato all'azione; questa azione, è il punto essenziale. Gli altri sono rimasti indifferenti; voi, avete visto.  
(Le Corbusier, *La Mia Opera*, 1961, p.37)

L'importanza dell'immersione nel reale, per mezzo della ricognizione e del viaggio di formazione, è centrale nell'offerta didattica della SDS di Architettura di Siracusa. Da diversi anni, infatti, l'esperienza sul campo è parte integrante della didattica, sia laboratoriale che di altri corsi della magistrale in Architettura. Sono sempre più numerosi i corsi in cui la ricognizione e il disegno si incardinano nel percorso formativo degli allievi della SDS. Il primato formativo del viaggio,

inoltre, è stato riconosciuto nel 2018 anche attraverso l'istituzione, da parte del Consiglio di Struttura e su proposta degli studenti, del progetto "SDS On Tour". SDS On Tour è un viaggio di formazione per il quale si garantiscono pari diritti di partecipazione, con fondi ERSU e con riconoscimento di crediti formativi e premialità, a tutti gli studenti del Corso di Laurea. A tale progetto si è affiancato, nel 2019, anche un prestigioso contributo da parte della Fondazione Renzo Piano: il conferimento di una borsa di studio, per compiere un giro del mondo di 40 giorni, dedicata ai neolaureati più meritevoli della SDS che verranno scelti tramite una call. Un traguardo, questo, che consente a giovani architetti una prosecuzione post-laurea del percorso di crescita intellettuale, attraverso la continuazione dell'esperienza diretta dell'immersione nel reale.

## Esperienze internazionali a confronto

**Cristina Imbrogliani**

**Guendalina Salimei**

Università di Roma Sapienza

Dipartimento Architettura e Progetto

### **Hanoi: Rigenerazione urbana del centro storico e del rapporto tra città' e fiume**

Il workshop internazionale rappresenta, rispetto ai laboratori progettuali tradizionali, un modello didattico e sperimentale alternativo e particolarmente efficace. Esso comporta innanzitutto un'immersione in una realtà diversa da quella del proprio paese di origine, in cui mettere alla prova la propria capacità di elaborazione di fronte a problemi e contesti poco conosciuti.

In questo tipo di workshop il confronto diretto con la realtà, il dialogo aperto con soggetti e comunità locali, l'assunzione di punti di vista inconsueti, rappresentano l'unico modo per avvicinarsi a contesti territoriali e sociali diversi da quelli normalmente studiati durante il corso di studi.

I workshop internazionali che periodicamente stiamo organizzando ad Hanoi sui temi della "Rigenerazione urbana del centro storico e del rapporto tra la città e il fiume" sono stati avviati grazie al programma di Cooperazione e dell'Accordo Inter-Universitario tra il Dipartimento di Architettura e Progetto-DIAP dell'Università La Sapienza di Roma e l'Istituto di Progettazione e Urbanistica della National University Civil Engineering of Hanoi – NUCE Vietnam. L'accordo prevede attività di formazione, scambio culturale e ricerca all'interno di un programma che ha preso avvio dal workshop internazionale del 2015: "Connecting People from two Nations: Urban Renewal for Hanoi Historical Centre". Il workshop, con cadenza biennale, dura 15 giorni e prevede la partecipazione di docenti e studenti provenienti sia dalla Sapienza che dal NUCE.

La città di Hanoi, sia per la sua storia che per le dinamiche contemporanee rappresenta un contesto di sperimentazione particolarmente significativo e stimolante rispetto obiettivi perseguiti nei workshop. In un paese che negli ultimi 40 anni ha vissuto profondi cambiamenti politici, economici, culturali ed ambientali l'attività di progettazione richiede innanzitutto una forte capacità di integrazione tra discipline

diverse, al fine di comprendere e interpretare le interrelazioni tra dinamiche ambientali e sociali, tra spazi e modi di vita in un ambiente urbano in continua evoluzione.

Attraverso il workshop vengono costantemente sperimentate forme di progettazione in grado di aumentare la resilienza di spazi e comunità, la capacità di affrontare cambiamenti senza perdere identità, riconoscibilità, valori appartenenti alla storia e alla tradizione del luogo.

Degrado delle risorse primarie (con effetti diretti e indiretti sulla salute, sulla dignità e sulla qualità della vita), eventi climatici estremi, rischi di compromissione d'identità, culture ed economie locali per effetto di speculazioni esogene sono temi e questioni oggi al centro dell'Agenda Internazionale per la loro urgenza e rilevanza a livello planetario (ONU, UNISDR, Banca Mondiale, UNESCO).

Affrontare queste questioni significa confrontarsi simultaneamente con questioni globali e locali. L'attraversare le scale del progetto in modo dinamico e circolare favorisce la comprensione di fenomeni e possibilità di sviluppo ecologico, efficienza energetica, tutela e valorizzazione del patrimonio identitario ed evoluzione responsabile della città, aprendo un dialogo costruttivo e costante con Organizzazioni internazionali, Amministrazioni locali, Stakeholder, Imprese, docenti e studenti locali.

I primi workshop attivati si concentrano principalmente sul quartiere storico Hoam Kiem District, di Hanoi e sul rapporto tra città e fiume Rosso.

Il quartiere storico di Hanoi rappresenta un unicum per la sua configurazione spaziale in cui caratteri tipici di un insediamento informale delle città asiatiche si inseriscono in una struttura urbana con una forte influenza europea.

Infatti il quartiere del Hoam Kiem District, nato intorno al XV sec. è caratterizzato da un tipologia abitativa detta tube house, una tipologia abitativa caratterizzata da un affaccio ridotto sulla strada e una maggiore estensione all'interno

dell'isolato e in altezza (condizione legata sia all'esigenza di ridurre il consumo di suolo faticosamente sottratto alle acque del Delta fluviale, sia al fatto che le tasse calcolate sulla larghezza della facciata). Dal XX sec.a oggi il quartiere si è trasformato in maniera radicale e incontrollata attraverso un aumento di densità ed altezze che hanno ridotto la presenza di patii e vuoti interni (cortili, spazi verdi) andando ad incidere anche sulle prestazioni climatiche, igieniche e abitative dei singoli edifici e dell'intero quartiere (oggi i lotti sono occupati in media per più dell'80%). Questa situazione è destinata a peggiorare sia perché Hanoi è una città in pieno sviluppo demografico, economico e turistico sia perché il centro storico è oggetto di una politica immobiliare molto aggressiva, finanziata in gran parte da capitali stranieri.

La pressione di questi processi produce sulla città effetti contrastanti, da un lato appare sempre più necessario trasformare residenze, infrastrutture e spazi pubblici per garantire gli standard minimi di qualità, igiene, comfort, dall'altro, è aumentata la consapevolezza del pregio storico-culturale di questo straordinario paesaggio urbano, e con essa le istanze di conservazione.

Finora Hanoi ha messo in campo quella che gli studiosi locali definiscono una attitudine "camaleontica" ad adattarsi e modificarsi continuamente in modo flessibile e creativo, ma rischia di arrivare ad uno stato limite.

Nel workshop vengono quindi studiate soluzioni in grado di attivare processi di progressivo adeguamento del patrimonio edilizio, aprendo ad un dialogo tra conservazione e modernità, tra strategie complessive (servizi, reti viarie e tecnologiche) e interventi puntuali; tra spazi pubblici – per attività commerciali, ristorazione e ricettività – e spazi privati, cercando di produrre un miglioramento delle condizioni di vita, comfort, risorse energetiche e climatiche dell'intera città.

Confrontarsi con lo spazio di un centro storico così stratificato, complesso e denso significa indagare le relazioni di prossimità, le distanze critiche, il rapporto tra spazi del com-



mercio e spazi della residenza, cercando un equilibrio tra esigenze di convenienza economica, vicinanza, prossimità, visibilità proprie del commercio informale lungo strada ed esigenze d'igiene, riorganizzazione funzionale e spaziale di spazi aperti e costruiti e una razionalizzazione del traffico.

Questi temi, seppure connessi ad una specifica realtà spaziale e sociale, presentano però molte intersezioni con temi, problemi e questioni che caratterizzano i centri storici delle nostre grandi città turistiche. Centri sottoposti a forti cambiamenti demografici, economici, sociali che rischiano di perdere significati connessi alla residenza e trasformarsi in parchi per turisti, in assenza di azioni e progetti in grado di conservare, insieme agli spazi anche usi e attività vitali per gli abitanti.

In questo senso lavorare lontano dal nostro contesto abituale può essere anche un'occasione per mettere a fuoco con lucidità, problemi che hanno una rilevanza più generale. In un paese in via di sviluppo alcuni temi pur essendo presenti anche in altri contesti, sembrano infatti porsi con particolare forza, urgenza e risonanza internazionale.

Gli obiettivi formativi del workshop internazionale, inteso come modello alternativo per l'insegnamento della progettazione architettonica e del paesaggio (tra loro fortemente integrate) possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- Comprendere e interpretare, progettualmente, la stretta interrelazione tra dinamiche ambientali, dinamiche sociali economiche e culturali ed evoluzione dello spazio urbano.
- Attraversare le scale del progetto in modo dinamico e circolare (non solo dall'alto al basso, dal grande al piccolo, etc.) per comprendere fenomeni e possibilità di miglioramento ecologico, efficientamento energetico e risanamento igienico, tutela e risignificazione del patrimonio identitario storico e paesaggistico, evoluzione sostenibile della città e di parti dell'insediamento urbano.

- Sperimentare forme di tutela, in particolare del centro storico, in grado di governare i cambiamenti economici e ambientali in atto, aumentando la consapevolezza delle comunità e degli amministratori e proponendo modelli alternativi di sviluppo rispetto alla speculazione edilizia, vecchie e nuove forme di gentrification che minacciano anche, con modalità diverse, le parti più antiche e di pregio delle grandi città.

Le uniche criticità del modello sperimentato sono nella difficoltà di organizzare, gestire e alimentare un'esperienza didattica all'estero per i nostri studenti ma ancor più nel garantire la possibilità di scambio e accoglienza di studenti stranieri (difficoltà amministrative, economiche e logistiche).

# OVERLAB: The Intensive Overlapping Methodology

**Guido Incerti**  
**Elena Guidetti**

Università degli Studi di Ferrara  
Dipartimento di Architettura

L'approccio didattico alternativo del Laboratorio di Progettazione Architettonica III della Facoltà di Architettura di Ferrara è improntato ad un over-lap tra bassa e alta intensità formativa. Alla fase semestrale più lenta, a bassa intensità – articolata in conferenze, lezioni frontali e laboratori – si sovrappone un Workshop internazionale, ad alta intensità svolto entro un viaggio studio. I laboratori degli ultimi cinque anni hanno investigato contesti estranei quanto stranieri: nei primi invisibili frontiere etnico-sociali obbligano a comprendere città in parte forestiere, pur nei nostri confini nazionali, i secondi ampliano lo straniamento degli studenti e la loro visione progettuale. Proprio per enfatizzare queste possibilità, con le amministrazioni cittadine prima e le università locali poi, sono state organizzate le mostre dei progetti finali, evolute in workshop internazionali inseriti nella time-line dei corsi, che attualmente hanno come focus la città di Sarajevo.

## **L'esperienza intensiva: il workshop internazionale a Sarajevo**

Il Workshop internazionale, integrato nella didattica del Laboratorio di Progettazione Architettonica III della Facoltà di Architettura di Ferrara (UNIFE) si è svolto nella città di Sarajevo, in collaborazione con la Facoltà di Architettura di Sarajevo (UNISA). Il Workshop dell'anno accademico 2017/2018 ha affrontato un singolare ribaltamento temporale e metodologico – alla fine del percorso di corso/progetto. Gli studenti hanno vissuto la realtà urbana, assistiti da professori e professionisti locali, e nella sua concretezza il contesto socio-urbano di progetto. Dell' 11 al 17 gennaio 2018, 124 studenti del 3° anno, coadiuvati da 4 docenti del corso, hanno affrontato l'esperienza integrata di un viaggio didattico di ampio respiro e del confronto con il contesto di progetto. L'area di progetto degli ultimi due anni in particolare – la Marsala Tito, ex-caserma dismessa e sulla strada della riconversione a Campus Universitario – ha aperto scenari di storia, memoria e identità con cui gli studenti han-

no intrapreso un confronto diretto. Il contesto di Sarajevo, la sua atmosfera, la sua cultura eterogenea e le palesi ferite del conflitto, hanno immerso gli studenti in un contesto profondamente estraneo, destabilizzando la percezione precostituita. È nata così una ri-visione progettuale, dove il lavoro, precedentemente sviluppato a distanza, è mutato in ulteriore segno urbano su cui ri-sedimentare infine il progetto definitivo in un processo di sovrapposizione ed esclusione progressivo, che ha originato un masterplan condiviso e trasversale per spazio/temporalità di formazione. Il processo ha visto la rimessa in discussione delle strategie progettuali dei singoli studenti, creando 6 tavoli di confronto autogestiti, che hanno generato 6 ulteriori strategie progettuali, frutto della ridiscussione e talvolta di un azzeramento e riconsiderazione dei punti cardine del progetto urbano. In un secondo momento, studenti e docenti hanno intrapreso un processo di Overlapping, strategia differente dal Layering funzionale e disordine programato attuato, ad esempio, da OMA Rem Koolhaas per il concorso del Parco de La Villette o dalla vincente follia combinatoria attuata da Bernard Tschumi nel medesimo concorso parigino. Nell'Overlapping, infatti, con un teoricamente infinito Continuous Loop, si vanno sovrapponendo ed integrando i punti cardine e le tracce rilevanti delle 6 nuove strategie individuate, con quelle leggibili e rilevabili in situ ritenute fondamentali. Si genera quindi un masterplan includente le soluzioni progettuali di tutti i tavoli di lavoro – comprese le varie letture del contesto reale – condensate in un unico momento crono-progettuale. Il masterplan dell'Overlapping non rappresenta una soluzione unica, chiusa e definitiva, bensì un'indicazione del processo ideativo e della somma ponderata delle molteplici possibilità individuate. Il Continuous loop si identifica come un imprescindibile processo di decantazione e di esclusione. Un processo ipoteticamente mai finito, come lo stesso spazio urbano ed architettonico su cui si insiste, mai oggettivamente corretto, frutto di una scelta contestuale e inevitabilmente parziale, che reca tuttavia in sé il segno di tutte le varie possibilità analizzate.

### **Metodologia a ritmo alternato e internazionalizzazione**

La metodologia messa in atto appare non comune, innovativa forse, sia per contenuto che per tempistiche e contesto di realizzazione. Il focus del corso analizza da 4 anni contesti stranieri, i primi tre anni concentrandosi su un'area dismessa di Prato, dove seppur all'interno dei confini nazionali, l'area di progetto era culturalmente straniera, gli ultimi due anni a Sarajevo, città lontana sia geograficamente che per morfologia storico-culturale. La metodologia didattica del Corso di progettazione Architettonica III dell'Università di Ferrara si articola in un percorso semestrale di lezioni teoriche frontali e la divisione in tre laboratori di progetto da circa 40 studenti ciascuno – a loro volta divisi autonomamente in gruppi di progetto – seguiti da un docente di riferimento e che vedono la collaborazione di esterni ed un continuo dialogo reciproco. I momenti di valutazione ed avanzamento sul progetto si delineano in 2 Critics – rispettivamente ad 1/3 e 2/3 del corso – dove a laboratori riuniti, si allestisce una mostra degli elaborati, i progetti vengono presentati e discussi collegialmente, la valutazione finale si svolge con la presentazione del progetto e tiene conto del percorso complessivo dello studente. Ogni laboratorio conserva una sua autonomia di azione, legata al singolo docente, nella scelta di organizzazione interna, ma attraverso i Critics e le lezioni frontali il Laboratorio mantiene una prospettiva integrata ed unitaria. Questo frame didattico rappresenta una metodologia educativa a bassa intensità, o a ritmo lento, che comprende l'arco di un semestre. L'elemento innovativo è principalmente nella sovrapposizione alla didattica consolidata, di un momento formativo ad alta intensità, rappresentato dal workshop internazionale, dove gli studenti si relazionano con un periodo di tempo contratto ed una rimessa in discussione delle loro idee, delineate sino ad allora, in una dimensione internazionale. Gli accordi internazionali intrapresi tra gli atenei questi allargano la rete indispensabile per un'efficace formazione trans-nazionale sul progetto. Con continui link verso ulteriori realtà centripete impegnate nel con-

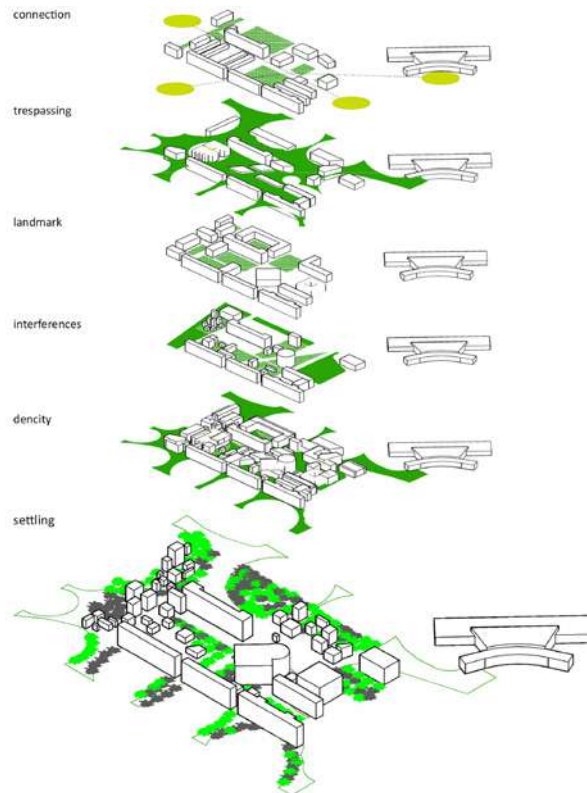
testo progettuale. L'università di Ferrara sta stringendo relazioni internazionali di scambio, docenti e personale amministrativo, grazie anche a queste esperienze e nella prospettiva di creare una rete di rapporti progressivamente più fitta, atta a garantire una formazione eterogenea, integrata ed internazionale.

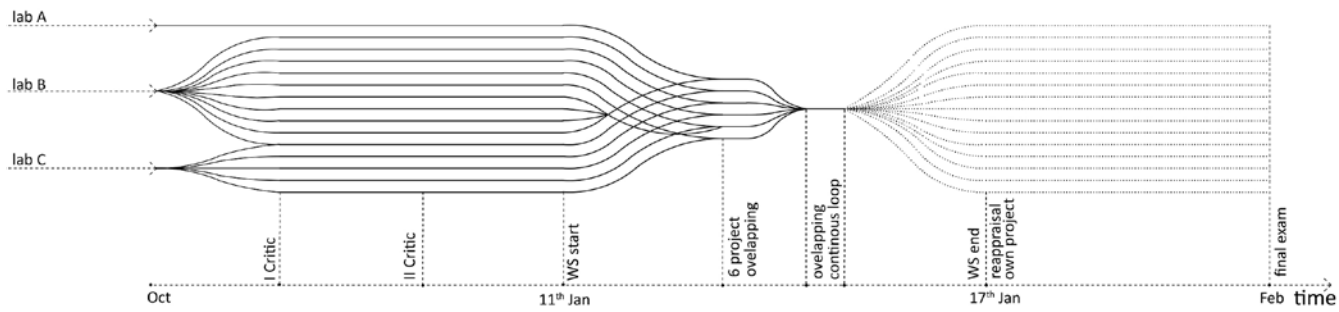
## Conclusioni

L'esperienza innovativa ha portato una partecipazione progressivamente crescente al workshop internazionale all'interno del laboratorio, come momento integrato nella didattica e di imprescindibile apporto educativo. Il workshop è stato ripetuto anche nell'anno accademico in corso – con modalità e tempistiche leggermente differenti – e si programma di indagare ulteriormente questo approccio in futuro. A seguito della collaborazione tra la Facoltà di Architettura dell'Università di Ferrara ed UNISA, è stata stipulata di una convezione bilaterale, comprendente una candidatura per il progetto Erasmus+. Metodologicamente, l'inserimento di un momento intensivo e sintetico, spesso assente nel percorso formativo, si è rivelato efficace per gli studenti coinvolti. La speranza – emersa nel tavolo di discussione – è di riuscire a creare una rete anche a livello nazionale – tra e con Atenei differenti – che preveda scambio di docenti e studenti, tale da permettere una circolazione centrifuga dei modelli alternativi e input diversificati, indispensabili per garantire una formazione eccellente.

## Immagini

1. Overlapping-Continuous loop, Guido Incerti, 2019.
2. Mappa concettuale dell'organizzazione e dello svolgimento del progetto, Elena Guidetti, 2019.





## **INNESTI URBANI/RE-START: Modelli e strategie per una didattica attiva**

**Roberto Podda**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

### **Innesti "urbani": Appunti per un principio metodologico**

La pratica dell'innesto è una attività molto precisa, specialistica, messa in atto da diversi ambiti, dalla medicina alla meccanica, alla chimica, la biologia, fino all'agricoltura. In quest'ultimo settore, il termine innesto, "nomina" una sequenza di operazioni, che, in determinate occasioni, si rende necessario vengano messe in atto, allo scopo di scongiurare la sostituzione, o peggio, l'espianto totale di una specifica coltura (cultura?). Le condizioni per le quali diventa necessario procedere all'innesto, possono essere molteplici: migliorare la resistenza ai parassiti, correggere difetti di sviluppo, migliorarne la produttività, sino a giungere all'innesto quale ultima alternativa all'espianto totale di una cultivar, che per ragioni di mutate condizioni del "mercato" non risulta essere più redditizia. Fatte queste considerazioni, viste cioè le molteplici ragioni, spesso inevitabili che orientano verso un approccio di questa natura, corre ora d'obbligo precisare che l'atto dell'innestare, seppur necessario, spesso inevitabile, a volte salvifico, nella pratica concreta, si configura come un di violenza! Tanto che non potrà essere messo in atto se non attraverso una lacerazione, più o meno estesa tanto da arrivare, in alcuni casi, alla completa amputazione del tronco (base o portainnesto) destinato ad ospitare la nuova cultivar. Chiarito pragmaticamente questo punto, uscendo ora da una formulazione basata sull'analogia Agricoltura/Architettura, per tornare al tema urbano, che è il focus di questa esperienza, saranno più chiare le ragioni di hanno orientato questo approccio metodologico. Si pone, prepotente, il tema della responsabilità, tanto più grave quanto maggiori siano i "valori" già presenti nel luogo in cui si sarà deciso di operare. Una responsabilità prima di tutto di ascolto, di lettura, di comprensione strategica, poi una responsabilità tattica ed in fine una responsabilità operativa posta in essere affinché l'operazione, violenta, per sua stessa natura possa essere dosata, misurata, consapevole, amorevole. Potremo allora, a fini didattici, provare a sintetizzare una possibile metodologia dell'innesto, in ambito urbano, secondo 3+1 fasi principali:

1°) Analitico/Descrittiva\_ analisi e raccolta dei dati allo scopo di mettere in evidenza le specificità “fisiologiche” della “cultivar” originaria;

2°) Strategico/Tattica\_ definizione della “cultivar” sostitutiva, in funzione delle specificità di contesto, delle aspettative di “mercato” e delle reali affinità “fisiologica” della stessa con la base “porta-innesto”;

3°) Tecnico/Operativa\_ selezione delle “tecniche di innesto” più efficienti e degli “strumenti” più adatti, alla messa in pratica dell’innesto in funzione del caso di specie in esame;

+1°) Controllo/Accompagnamento\_ verifica costante dell’andamento dell’innesto con lo scopo di apportare, ove se ne dovesse rilevare l’urgenza, eventuali azioni necessarie alla correzione di imperfezioni emerse in fase di “saldatura”, accompagnando il processo fino a completo ottenimento raggiungimento degli obiettivi.

La sequenza descritta mette in evidenza una processualità esperienziale, di critica attiva, nella quale ogn’una delle variabili assume un ruolo, strumentale, fondamentale per la buona riuscita dell’intera attività. L’azione di innesto non potrà mai prescindere da una approfondita conoscenza della fisiologia di base degli “organismi” che dovranno essere saldati, dovrà dunque essere per sua natura prima di tutto un atto di consapevolezza, culturale e informato, dovrà essere attentamente ponderato e realizzato da mani esperte, sapienti; l’innesto è una atto prima di tutto critico nel quale è indispensabile considerare preventivamente tutte le molteplici variabili con l’obiettivo di massimizzarne le possibilità di successo.

### **Re-start workshop: Per una tradizione del nuovo**

Il contributo presenta una serie coordinata di attività sviluppate tra Università nazionali ed internazionali, Amministrazioni, Enti locali e cittadinanza, finalizzate all’esplorazione di strategie di riqualificazione e riattivazione dello spazio urbano, quale azione di contrasto allo spopolamento dei centri minori italiani. L’iniziativa

ha il suo avvio nel 2016 con una tavola rotonda aperta alla cittadinanza, promossa da un team di docenti del Politecnico di Milano dal titolo “INNESTI URBANI”, tenutasi ad Oliena (NU), paese dell’entroterra sardo. A partire da quel primo momento di confronto e sensibilizzazione, con lo scopo di sperimentare possibili strategie di riuso e rivitalizzazione di alcuni “isolati campione” del centro antico, si sono create le condizioni per organizzare proprio ad Oliena, la prima edizione del workshop Internazionale di progettazione architettonica e urbana “INNESTI URBANI/RE-START 2017”, promosso e accreditato dal Politecnico di Milano (AUIIC), in collaborazione con l’Università di Cagliari, l’Università di Sassari, l’Universidad de Alcalá de Henares, l’Universidade de Lisboa, e la Tianjin University, Nel 2018 il Workshop, giunto alla sua seconda edizione, grazie al supporto della Scuola di Design (PoliMI), approfondisce la sua azione focalizzandosi sulla sperimentazione di modelli inclusivi di co-design, con l’obiettivo di esplorare soluzioni temporanee per la rivitalizzazione di una delle corti del circuito regionale Cortes Apertas. Il centro antico di Oliena si caratterizza per un crescente abbandono che ha portato la popolazione locale, a partire dagli anni Settanta/Ottanta, a trasferirsi verso zone di espansione periferiche, laddove le rinnovate esigenze dell’abitare hanno trovato una risposta più immediata in nuove costruzioni unifamiliari a bassa densità. Il fenomeno di periferizzazione del centro, dunque, stante il perdurare di condizioni economiche positive date dalle risorse del territorio e dalla vicinanza al capoluogo, non è il risultato di forme massicce di emigrazione verso la costa o verso altre aree nazionali o internazionali, ma, in estrema sintesi, all’inadeguatezza del tessuto urbano alla mobilità privata e all’obsolescenza funzionale degli edifici. Di contro un vincolo di pianificazione locale (perimetrazione zona A) e l’assenza di linee guida per il suo recupero ne hanno inibito la potenziale trasformazione. Attualmente il vasto patrimonio costituito dal centro matrice, di oltre 27 ettari, sta subendo un significativo degrado fisico segnalato dalla progressiva diffusione di fabbricati inagibili. Al fine di inquadrare con maggiore precisione il caso studio è importante segnalare che il valore del nucleo an-

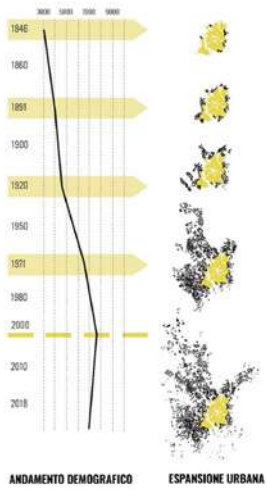
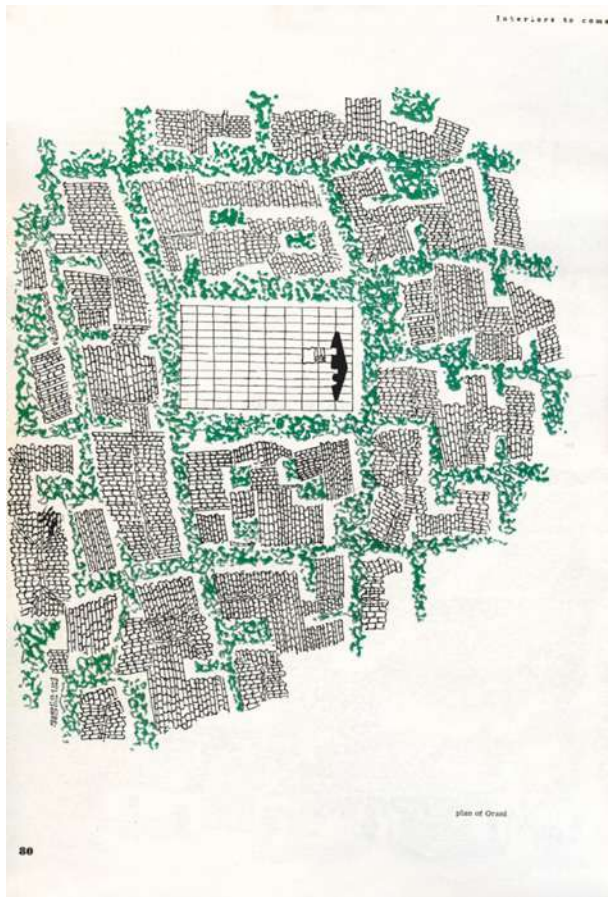
tico olianese è legato non tanto alla presenza di emergenze storico artistiche, quanto principalmente al perdurare dei caratteri morfo-tipo-tecnologici del tessuto storico di matrice medievale. L'edificato che si estende alle pendici del Monte Corrasì, antistante la valle del fiume Cedrino, è infatti organizzato sul pendio secondo un sistema che aggrega principalmente tipi edilizi a corte su cui affacciano abitazioni di uno o più nuclei familiari. Le "cortes" rappresentano e testimoniano una società rurale a clan, ora sostanzialmente scomparsa, inscindibilmente legata al proprio territorio. Tale relazione identitaria di appartenenza permane nella popolazione attuale, come evidenziato dalla creazione della manifestazione spontanea "Cortes Apertas", che da 22 anni vede gli abitanti della cittadina coinvolti nell'apertura delle corti a un vasto pubblico, con una durata di alcuni giorni nel mese di settembre, per esposizioni e vendita di prodotti agroalimentari e dell'artigianato locali. L'evento, tuttavia, sebbene abbia posto le basi per un rinnovo dell'attenzione sul tessuto storico e sulla sua riqualificazione, non ha ingenerato processi di trasformazione del centro abbandonato, mancando di una dimensione strategica che possa offrire possibili prospettive alla rivitalizzazione. Il progetto sperimenta un modello didattico immersivo aperto e coinvolgente nel quale gli allievi sono chiamati in prima persona, sotto la guida della docenza, a svolgere sia il ruolo di facilitatori nel dibattito tra stakeholders che di sviluppatori di possibili scenari d'intervento con un intento duplice: da un lato rafforzare il coinvolgimento attivo della popolazione, delle associazioni e degli Enti Locali nel processo progettuale e realizzativo attraverso modelli di co-design e dall'altro verificare sperimentalmente le capacità dei luoghi e del patrimonio edilizio, di supportare (come portainnesto) una ri-attualizzazione (innesto) basata sugli stili di vita e di socialità contemporanei, con operazioni volte a stabilizzare il temporaneo trasformandolo (per riconoscimento valoriale) in intervento permanente capace di innescare, di conseguenza, nuovi modi di riappropriazione dello spazio. L'esperienza mostra che la formula adottata, affrontando un tema progettuale definito, localizzato e legato ad esigenze reali, ben si presta ad essere affrontata sia come

percorso autonomo che come momento didattico integrato ad un laboratorio che ne ha sviluppato in precedenza le tematiche in modo più aperto. Il costante confronto con i partners internazionali ha poi evidenziato come alcuni temi siano oggi trasversali e di interesse generale tanto da rilanciare un'idea di "globalità alternativa" secondo cui il generale non si sostituisca allo specifico ma, al contrario, sia in grado di farne da garante in quanto espressione multipla dei principi e delle espressioni locali.

### **Immagini**

1. Progetto PERGOLA VILLAGE, Costantino Nivola, 1953.
2. Oliena (centro matrice), schema comparativo del rapporto tra andamento demografico ed espansione urbana.





Oradea, Romania, aerial view, 2018

## Il workshop: Sul metodo

**Claudia Sansò**

**Gennaro Di Costanzo**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Il contributo intende rispondere alla call, presentando gli esiti del workshop "Paesaggi minerari. Per un'architettura del sottosuolo", VI Laboratorio Internazionale di Architettura e Paesaggio, tenutosi a Iglesias Monteponi nel giugno del 2018. Il tema del workshop riguarda la problematica trasformazione dei paesaggi minerari che interessano il territorio del Sulcis-Iglesiente, fortemente segnato dall'industria mineraria che ha irrimediabilmente modificato l'ambiente e la struttura socio-economica, richiedendo un progetto in grado di recuperare quelle condizioni originarie irrimediabilmente alterate da un corposo intervento tecnico che, dalla metà dell'Ottocento ha interessato il sottosuolo dell'area con interventi estensivi e pervasivi, andando a compromettere il regime idrologico con la contaminazione di metalli pesanti e il rilascio di sostanze altamente tossiche per le quali sono stati attuati processi di bonifica sul lungo periodo. Tuttavia tale processo non ha tenuto conto delle implicazioni sull'economia di quest'area e soprattutto ha ignorato le questioni legate al disegno del territorio. La conseguente assenza di una qualsiasi visione di insieme, in cui architetti, ingegneri e tecnici specialistici avrebbero dovuto dare un loro fondamentale contributo, ha reso vano qualsiasi sforzo, indirizzato verso quella rinascita dell'area e della relativa consegna alle generazioni successive di una realtà migliore. Dismissione, riqualificazione, recupero, bonifica, caratterizzano la condizione in cui si trova quest'area, inserendola in quella più ampia tematica afferente all'intervento nei territori delle società post-industriali, alla quale si affianca la specifica istanza del Sulcis-Iglesiente, in cui convivono stabilimenti minerari e territorio naturale. Una condizione che lega il territorio alla sua storia, e alla storia dell'Italia: la Sardegna da sempre è territorio a bassa densità abitativa e da sempre è considerata l'isola dei metalli, legando indissolubilmente il suo destino allo sfruttamento di questi, in cui l'Iglesiente costituisce l'ultima tappa di un processo di sfruttamento, che dalla metà dell'Ottocento ha portato con sé quella spinta verso la modernizzazione, con la conseguente emancipazione, delle realtà rurali presenti.

Le grandi laverie a picco sulle scogliere rosse di Nebida sono oggetto di approfondimento del gruppo di lavoro qui presentato. Il complesso in esame è stato completato nel 1897, considerato uno dei più moderni impianti di separazione del minerale puro dalla roccia di tutta la Sardegna. La struttura è caratterizzata da terrazzi lastricati in trachite che scandiscono la forte pendenza del terreno, gli ambienti sono costruiti con in laterizio misto alla pietra locale e, in origine, coperti da strutture metalliche a falde; il complesso si completa con un approdo, situato a poca distanza ma caratterizzato da un notevole salto di quota rispetto alla laveria, che costituisce il terminale del processo produttivo. Attualmente il complesso rappresenta un esempio di archeologia industriale in evidente stato di degrado, in particolare l'approdo è ridotto allo stato ruinoso anche a causa dell'azione erosiva dell'ambiente marino a cui è prossimo.

In queste condizioni è manifesta la eccezionale porzione di natura su cui prospetta il complesso, per il quale è possibile immaginare una nuova vita, rivolta a stabilire un rapporto tra architettura e natura di notevole interesse, in cui i singoli manufatti stabiliscono relazioni a distanza nella straordinaria condizione offerta dal piano di posa, inclinato, per il quale è necessario indagare norme compositive in grado di costruire una visione quanto mai dialettica tra manufatti e natura.

A riguardo, il tema in esame si presenta come esperienza in cui poter costruire una metodologia progettuale e simultaneamente di insegnamento, utilizzando la formula intensiva del workshop come fase di una più ampia sperimentazione. È stato utile partire da una fase preliminare al workshop, costruendo, attraverso l'analisi morfologica e orografica del territorio, un bagaglio conoscitivo di supporto alla progettazione in situ. In questa fase è avvenuta la selezione degli studenti interessati al workshop, per i quali sono stati fissati una serie di incontri in cui si è discusso con tutto il gruppo di lavoro, valutando le competenze e le attitudini di ciascuno in modo da poter formare un gruppo affiatato e motivato, in cui sono state esplicate le metodologie di analisi morfologiche utilizzate, attuando così una prima con-

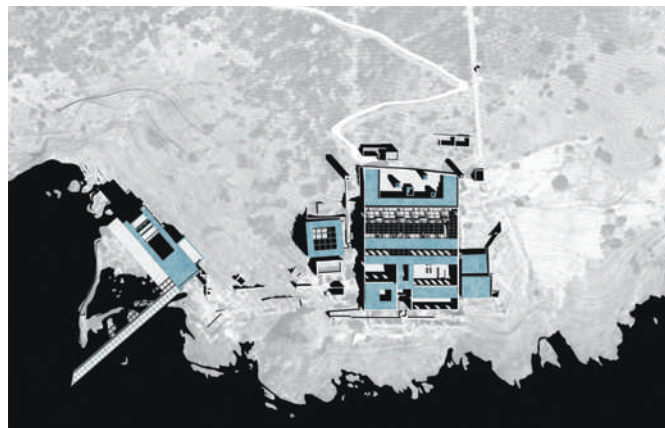
divisione dei saperi, necessaria a costruire un linguaggio comune. Una questione fondamentale, anche perché dei cinque studenti che hanno partecipato al workshop quattro non avevano esperienza pregresse con il gruppo di lavoro formato dai tutor e dai docenti di riferimento.

Il workshop vero e proprio è durato una settimana, nella quale i diversi gruppi di progettazione hanno approfondito delle tematiche compositive individuate preliminarmente dal comitato scientifico. Queste vertono sulla costruzione di modelli e metodi basati principalmente sull'operazione di scavo, di progetto degli spazi ipogei e di modellazione del territorio, per conseguire una trasformazione formale dei paesaggi minerari, tentando una presa di distanza critica dal mero aspetto funzionale che tali infrastrutture presentano. Le parole indicate come azioni possibili del progetto sono: lo scavo, stereotomia/tettonica, conformare/dare forma, modellare, incidere, pieno e vuoto, luce/buio/forma, silenzio.

La fase del workshop che potremmo identificare come progettuale, si svolge secondo il calendario proprio dell'evento, per il quale vengono alternate alle ore di laboratorio dei seminari serali in cui i docenti coinvolti tengono delle lezioni che hanno per oggetto esperienze progettuali analoghe a quelle da svolgere, a queste vengono affiancate alcune comunicazioni riguardanti la complessa natura del territorio attraverso contributi da parte di tecnici ed esperti. In questa fase si è corroborata la conoscenza del sito oltre alla presa visione delle ineluttabili intuizioni progettuali maturate nella fase precedente, costruendo così quel sedime di conoscenze con le quali il gruppo si confronta e dalle quali emerge l'idea progettuale. Viene quindi individuata una architettura certa con la quale confrontarsi, un esercizio di misura che si qualifica come lavoro didattico, in cui progetto e insegnamento vanno di pari passo, costruendo un percorso conoscitivo in cui elaborare la proposta che, per analogia, tenta una riproposizione delle tematiche soggiacenti il riferimento al fine di trasformare la laveria di Nebida da macchina tecnica in architettura degli spazi. Il riferimento selezionato corrisponde

alla tomba di Hatshepsut, scelta per le comuni caratteristiche morfologiche, un grande sistema a terrazze che scandiscono l'ascesa verso il sancta sanctorum ricavato per escavazione nella roccia. In questa fase vengono riprese le parole chiave indicate dal comitato scientifico, selezionando lo scavo e il rapporto tra stereotomia e tettonica come tematiche fondamentali con le quali confrontarsi. In questo modo viene stabilito una modalità di intervento per le terrazze della laveria, con le quali si costruisce un sistema di risalita verso la parte più alta, realizzando una sequenza di spazi scanditi da parti aperte scoperte, aperte coperte e chiuse coperte. La sequenza trova il suo culmine nel grande spazio ipogeo ricavato per escavazione e trattato come una sala ipostila dal carattere litico, in cui convivono la luce, filtrata puntualmente da cannon lumière, la nuda roccia e l'acqua, ponendosi in questo modo come sintesi degli elementi naturali presenti sul luogo. La scelta del riferimento ha chiarito anche quale attività fosse più idonea a convivere con la struttura della laveria: capovolgendone l'assetto funzionale originario, per il quale il percorso delle pietre era discendente, si è deciso di utilizzare la risalita dall'approdo come accesso alla laveria che così si configura come un grande centro in cui convivono attività legate al wellness e all'organizzazione di eventi sporadici legati alla musica.

Terminato il workshop è stata attuata una terza fase alla quale hanno partecipato tre dei cinque studenti coinvolti: questi sono prossimi alla compilazione della loro tesi di laurea e – in seguito al faticoso ma appagante lavoro svolto – hanno deciso di proseguire il ragionamento intrapreso sulla laveria di Nebida. Tenendo conto della formula intensiva del workshop, le tematiche affrontate necessitano di un ulteriore studio e approfondimento. Data la complessità del tema e del lavoro svolto, gli studenti suddetti hanno deciso di maturare una maggiore consapevolezza dell'esperienza appena terminata, dandosi un tempo relativamente lungo con il quale intraprendere una lettura alternativa del tema, tentando una variazione sul progetto svolto collegialmente, supportati dai tutor e dai docenti che li hanno seguiti durante il workshop. In questo senso il lavoro



svolto si offre come operazione critica ex post sul progetto, utilizzando l'esperienza del workshop come fase di una più ampia sperimentazione e ricerca, rivolta simultaneamente in due direzioni: la prima riguarda la tematica oggetto del progetto, inserita all'interno delle più ampie questioni del territorio, con la sua storia e la sua società, la seconda riguarda il progetto di architettura, attraverso la conoscenza di modalità consolidate della progettazione. La seconda direzione richiede probabilmente lo sforzo maggiore da parte dello studente, in quanto la consapevolezza del percorso intrapreso richiede un tempo superiore rispetto a quello offerto dalla formula intensiva del workshop. Il progetto di architettura così svolto stabilisce una metodologia consolidata ma ben lontana dall'assicurare la certezza del risultato, in quanto è il singolo studente la figura che deve comprendere i processi e utilizzare le norme. In questo senso il metodo si mostra nella sua essenziale natura di percorso, per il quale le premesse teoriche valgono da guida – conducendo il progetto attraverso criteri generali e condivisibili – e da telos offrendo il progetto come verifica e confutazione delle norme poste a base delle scelte.

### **Immagini**

1. Progetto per la laveria Lamarmora a Nebida, esito del workshop "Paesaggi Minerari" 2018, Atelier Napoli "Federico II" DiARC, planivolumetrico di progetto.
2. Progetto per la laveria Lamarmora a Nebida, esito del workshop "Paesaggi Minerari" 2018, Atelier Napoli "Federico II" DiARC, prospettiva generale.

## Progetto di architettura tra didattica e ricerca: L'esperienza dei workshop internazionali

**Adriana Sarro**

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento di Architettura

Il contributo per il convegno Pro Arch intende evidenziare il progetto di architettura nella città contemporanea, attraverso le esperienze didattiche, come capacità di favorire strategie per percorsi formativi che delineano il profilo dell'architetto. "Fare l'architetto è una vocazione insegnare architettura è una vocazione al quadrato poiché senza uno slancio vitale è inutile mettersi [...] Occorrono scambi con il mondo della scuola attingendo alla realtà [...] occorre che i futuri architetti siano educati nella mente"<sup>1</sup>.

In tal senso occorre, considerare il progetto di architettura, il luogo dove far confluire le diverse esperienze che possano rafforzare la qualità dello spazio dell'abitare, "Il motore principale con cui operare la lettura e l'interpretazione della realtà"<sup>2</sup>.

Il laboratorio attraverso la centralità del progetto può contribuire a rafforzare un'idea di architettura basata sul continuo dialogo con il presente. "vedere e legger regole, modalità tecniche, espedienti, congegni utilizzati nella progettazione del già costruito della città è acquisizione di un sapere necessario"<sup>3</sup>. L'attività didattica dei laboratori è rafforzata dal progetto Erasmus e dalle attività intensive (Workshop, simposi, summer school) che costituiscono un modello fondamentale, in grado di favorire l'apprendimento basato su scambi di saperi differenti dall'attività della propria scuola.

---

1. E. Nathan Rogers, *Editoriali d'architettura*, Torino Einaudi, pp. 245-247.

2. G. F. Tuzzolino, *La formazione dell'architetto. La didattica e la centralità del progetto*. in *Per la qualità della formazione in architettura* (V. Melluso, E. Palazzoto, M. Sbacchi, a cura di), V Forum dell'associazione Pro-arch. Atti del convegno Palermo 13-14 Novembre 2015, ed. Pro-arch 2016.

3. P. Culotta, "Migrazioni e traduzioni domestiche per la nuova architettura", in P. Culotta, A. Sciascia (a cura di), *L'architettura per la città interetnica, abitazioni per stranieri nel centro storico di Palermo*, L'Epos, Palermo, 2008 p. 47.

La Facoltà di Architettura di Palermo, in particolare, ha avuto un ruolo fondamentale nella costruzione di workshop<sup>4</sup> nel territorio (Palermo, Messina, Caltagirone, Geraci Siculo, San Giovanni Gemini, Trapani, Marsala, Menfi, Sciacca, Tunisi, Lampedusa, etc) negli ultimi trent'anni costruiti su basi tracciate dal Prof. Pasquale Culotta, con la presenza di architetti tra i più interessanti del dibattito architettonico internazionale. Questo ha rafforzato relazioni nazionali, soprattutto con il Prof. Alberto Ferlenga che ha fondato il seminario itinerante Villard d'Honnecourt<sup>5</sup> 1999, oggi alla 20 edizione, e che ha permesso inoltre la costituzione del Dottorato.

Pasquale Culotta in particolare, ha sottolineato l'importanza delle esperienze didattiche nei Simposi di Progettazione Architettonica a Messina (1985), Caltagirone (1994), Geraci Siculo (1996), che hanno permesso di riflettere sul rapporto architettura e città.

Il primo Seminario Internazionale sull'Isolato di Messina promosso da Pasquale Culotta e Vincenzo Melluso ha rappresentato un'occasione per riflettere sull'importanza della ricostruzione a Messina interessata dal terremoto del 1908 come il terremoto del Belice nel 1968 succeduto da un laboratorio di Progettazione che vide architetti come P. Nicolini, F. Purini, L. Thermes, F. Venezia, U. Riva, R. Collovà, T. La Rocca, M. Aprile, A. Siza Vieira impegnati a proporre soluzioni per le città colpite<sup>6</sup>, come risposta a un problema reale.

---

4. A. Sarro, *Viaggi tra i paesaggi della Sicilia. L'esperienza dei Workshop di progettazione architettonica in L'insegnamento intensivo del progetto, intensive teaching for the project* (a cura di M. Marzo), *FA magazine*, Festival dell'architettura 26-marzo/aprile 2014, p. 20.

5. Che cosa è Villard? È un seminario itinerante di progettazione a cadenza annuale che vede coinvolte 14 università italiane ed esterne ed alcune prestigiose attività culturali, nelle Facoltà di Architettura di: Alghero, Ancona, Ascoli Piceno, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Parigi, Malaquais, Patrasso, Reggio Calabria, Roma3, Torino, Venezia e l'ordine degli architetti di Trapani.

6. A. Cagnardi, *Belice 1980. Luoghi, problemi, progetti 12 anni dopo*

Numerosi sono stati inoltre i seminari internazionali di progettazione architettonica (coordinati da Pino Scaglione) nelle città di Sulmona, Tagliacozzo, Celano attraverso la ricostruzione del paesaggio. "Tre città di antiche origini, tre luoghi da osservare nell'immensa nebulosa urbana"<sup>7</sup>.

Contemporaneamente altri luoghi come quelli dei Campi Flegrei sono stati attenzionati con il I e il II Seminario Internazionale a Bacoli (1996-97) sul tema del paesaggio e dell'archeologia, come anche nei workshop nei luoghi della Sicilia (tra il 1998-2007) nelle città di Marsala (1998-2000), Menfi (2005), Sciacca (2007), con architetti del panorama internazionale.

"Seminari dopo seminari a Trapani a Geraci a Messina a Marsala, progetti seguiti con attenzione dai tutors e da studenti sempre più esperti, dimostrano che la libertà e le capacità personali possono convivere con il formarsi di un atteggiamento comune"<sup>8</sup>.

Notevole importanza occupano i seminari intensivi promossi dallo IUAV di Venezia (2002), svolti per iniziativa dell'allora preside della Facoltà di Architettura Carlo Magnani che si svolgono d'estate con gruppi di studenti (circa 1800) impegnati in un workshop di tre settimane, dove hanno partecipato i professori della scuola di Palermo come: P. Culotta, M. Panzarella, R. Collovà, V. Melluso, T. La Rocca insieme ad architetti come G. Grasso Cannizzo, A. Felenga, E. Souto de Moura, Alejandro Aravena, Guillermo Vazquez Consuegra, Mauro Galantino, etc.

---

*il terremoto*, Venezia, Marsilio 1981.

7. P. Culotta, *Le situazioni irrisolte e le energie vitali dell'architettura*, in A. Sarro, *Progetto urbano, proposte e ricerche, ED'A. Editoriali di architettura*, Supplemento a D'architettura, n.10, 1993, p. 4.

8. A. Ferlenga, *Qualità nascoste*, in M. Panzarella, A. Sarro (a cura di), *Il mare e la città. progetti per lo Stagnone di Marsala*, Rubino, Marsala, p. 127.

“La loro presenza durante le tre settimane di lavoro contribuisce a fornire agli studenti veneziani un punto di vista differente da quello dentro cui hanno iniziato a formarsi”<sup>9</sup>.

Particolare importanza assume Villard, attraverso i seminari itineranti con l’obiettivo di lavorare sulle problematiche e trasformazioni del territorio italiano, fatto di luoghi storicizzati e luoghi atopici.

L’attività di Villard, che prende il nome dall’architetto Villard de Honnecourt, ha avuto come obiettivo quello di favorire il confronto delle diverse esperienze tra docenti e studenti nelle varie città (Palermo, Lecce, Roma, Venezia, Genova, Ancona, Verona, Benevento, Bologna, Cagliari, Vittorio Veneto, Messina, Pozzallo, Napoli, Piacenza, Alcamo e l’isola di Ischia) attraverso il tema del viaggio<sup>10</sup>. Tale esperienza, ha permesso di sviluppare temi progettuali estrapolati dai nostri paesaggi come: la linea di costa, le infrastrutture, le cave, la periferia, gli spazi dismessi, luoghi di stratificazione storiche, luoghi di campi di battaglia della guerra, fino ai luoghi di migrazioni odierne, oggi di grande attualità.

“I seminari hanno messo in contatto ogni anno reti di tragitti dalle geometrie variabili, persone, luoghi, idee. Hanno cercato di ricostruire attorno all’architettura una nuova trama di relazioni con altre discipline come l’arte, il cinema, la grafica, la letteratura, etc.

---

9. A. Ferlenga, *WAVE, Workshop estivi all’Università IUAV Venezia*, in *FA Magazine*, Marzo-Aprile 2014, n. 26, Festival dell’Architettura, (a cura di M. Marzo), p. 13.

10. “E nel viaggio, che le diverse componenti che formano il progetto Villard, trovano la loro ricomposizione o, per meglio dire, nei diversi viaggi che si intrecciano abitualmente, nel corso dell’Anno Accademico in cui l’esperienza si sviluppa” A. Ferlenga, *lo spirito di Villard* in C. Palazzolo, M. Basso, M. Diodato, (a cura di), *Villard 7 Verona: Stratificazioni e connessioni Verona*: CIERRE, p. 17.

Il viaggio che costituisce l’asse portante di questo specie di Erasmus interno, continua a inseguire la qualità...”<sup>11</sup>.

Il primo Villard si svolge a Palermo (1999) lungo la costa sud-est della città dove sono stati individuati otto luoghi a partire dal riferimento con le vedute storiche della città.

Anche nel Villard 12 il workshop (curato da A. Sarro e L. Pintacuda), ha avuto come oggetto la città di Palermo sui temi dei luoghi dismessi.

Importanti sono stati gli anni con il tema dei territori strategici (Villard 14-15-16-17), luoghi in cui sono stati presenti fenomeni bellici (Vittorio Veneto, Piave, Montefeltro) e ri-attualizzati con i luoghi interessati con gli sbarchi odierni, come quelli delle coste siciliane con l’esperienza di Pozzallo<sup>12</sup> (curata dalla scrivente e da Rita Simone) interessata da temi di emergenza e di accoglienza.

Particolare importanza è stata inoltre l’esperienza nel territorio di Napoli (Villard 17), “Inversione di sguardi/sbarchi” sulla società multiculturale e su un territorio ricco di stratificazioni storiche e di intrecci di culture.

Contemporaneamente a questa esperienza anche il laboratorio di 3 anno da me svolto con il Prof. G.F. Tuzzolino, si è occupato dell’accoglienza nell’isola di Lampedusa<sup>13</sup>, Palermo, Porto Empedocle e Mazara del Vallo nel progettare spazi per una vita migliore.

---

11. A. Ferlenga, *Villard una strana scuola, Messina 08-08 Ricostruzioni* (a cura di R. Simone), Aracne, Roma 2012, pag. 154.

12. Vedi L. Pagano, R. Simone, A. Sarro, “Designing the new landscapes between migration and permanence. International itinerant design seminar Villard: projects for Strategic Territories”, in atti del convegno Migration and the Built Environment in the Mediterranean and the Middle East, Hermes Servizi editoriali, Ariccia (RM), 2016, p. 282.

13. A. Sarro, G. Di Benedetto, G.F. Tuzzolino (a cura di), *Nei luoghi dell’accoglienza. Progetti per Lampedusa e Palermo*, Aracne, Roma 2014.



Anche il Villard 20 intende occuparsi di territori fragili, come quelli dell'isola di Ischia, interessata dal terremoto nel 2017 e da processi di antropizzazione.

L'esperienza dei workshop con le risposte progettuali costituisce un modo diverso di fare didattica dove il sapere viene messo a servizio della realtà. Il panorama delle esperienze nel loro insieme serve a formulare una ricerca vista come Work in Progress proprio a causa dei continui mutamenti dei contesti storici e ambientali.

Grazie ai risultati dei workshop con seminari, mostre e viaggi è possibile ripercorrere le vicende che hanno interessato i territori di cui il viaggio costituisce il riferimento fondamentale.

Ricordiamo per il suo particolare significato la mostra Villard Ten<sup>14</sup> (curata da M. D'Annuntis) nella stazione centrale di Messina, che raccoglie i progetti delle numerose scuole afferenti a Villard con l'obiettivo di definire gli spazi marginali della città.

Queste esperienze nella didattica del progetto di architettura attraverso i workshop permettono lo scambio tra scuole diverse, nella costruzione di un progetto comune a servizio del territorio e della città, per mezzo di un apprendimento dinamico e sperimentale.

---

14. M. D'Annuntis, "TEN Dieci anni di Villard", in *Messina 08\_08: Ricostruzioni*, (a cura di R. Simone), Aracne, Roma 2012, p. 157.

# **Il workshop internazionale come strumento di conoscenza critica: Attualità e sperimentazione nella didattica del progetto**

**Giulia Setti**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

## **Il ruolo del workshop nella didattica del progetto**

Un insegnamento degno di questo nome non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere.  
(Recalcati 2014, 47)

Le forme di didattica che coinvolgono l'insegnamento del progetto di architettura stanno subendo radicali – e decisive – trasformazioni; in particolare, appare significativo immaginare e consolidare forme didattiche innovative, capaci di stimolare studenti e docenti nella costruzione di conoscenze condivise. A questo proposito, il Workshop internazionale di progettazione rappresenta una modalità sempre più diffusa tra le forme di didattica alternativa presenti. Per sua natura coniuga la formula dell'atelier e quella dell'ex-tempore per la rapidità con la quale si approcciano temi – seppur complessi – di progetto. Il Workshop non rappresenta soltanto un modo di sviluppare il progetto di architettura, ma costituisce un momento di formazione e crescita per lo studente: permette di indagare persone, luoghi e mondi "altri". Nella sua frugalità, questa esperienza – se ben costruita – lascia importanti tracce nel percorso professionale dello studente. Il Workshop consente di approfondire questioni poco diffuse nel panorama didattico tradizionale: pone studenti e docenti davanti ad esperienze sul campo, favorendo la conoscenza di contesti internazionali e il coinvolgimento critico su questioni attuali. L'aspetto sperimentale delle forme di didattica costruite nei workshop stimola gli studenti a interrogarsi su fenomeni urbani complessi, favorendo processi di apprendimento diversi dalle più tradizionali esperienze laboratoriali. Il contributo vuole mettere in luce l'attualità di questo modello nel panorama formativo degli studenti, evidenziandone le criticità e suggerendo possibili miglioramenti alle forme già proposte. A valle della conferenza ProArch e degli esiti della discussione pubblica dei diversi contributi presentati,

emerge come il workshop assuma forme sempre più diverse, confrontandosi con contesti differenti (lontani e vicini) e sviluppando metodologie "aperte" di sperimentazione del progetto. L'insegnamento del progetto di architettura modifica, dunque, il suo approccio e si confronta con strumenti didattici diversi, aprendo condizioni di confronto interessanti.

### **Il contesto esplorato: Ahmedabad (India)**

Il contesto esplorato attraverso una serie di workshop internazionali è quello di Ahmedabad, una città nel nord-ovest dell'India, nello stato del Gujarat. Ahmedabad rappresenta un contesto particolarmente fertile per sperimentazioni legate a forme di workshop intensivo, sia per la presenza storica dell'università CEPT fondata nel 1962 da B. V. Doshi<sup>1</sup>, sia per il fertile terreno urbano caratterizzato da fenomeni di integrazione complessi che influiscono sulla vita delle comunità. L'esperienza diretta di coordinamento di Workshop internazionali condotta a partire dal 2015 in collaborazione con il CEPT University ha, dunque, costituito un momento di riflessione sulle modalità e i caratteri che la didattica del progetto deve assumere in contesti segnati da usi informali dello spazio e dalla rapida modificazione delle forme architettoniche e urbane. La formula di Workshop proposta, frutto di un accordo tra CEPT University e Politecnico di Milano, ha cadenza semestrale; a una prima Winter School che si svolge a dicembre ad Ahmedabad, segue una Summer School a Milano nel mese di giugno. La costruzione del tema di questa serie di Workshop è stata complessa e ha portato a riflettere sulla necessità e sui modi di conoscere un luogo; per tali motivi i workshop proposti riflettono ed esplorano il concetto di "spazio pubblico" nelle sue differenti declinazioni sia nel contesto indiano, sia in quello europeo. In par-

1. La Scuola di Architettura del CEPT University è fondata nel 1962 da B. V. Doshi (Pritzker Prize 2018), ha un ruolo centrale nel panorama didattico indiano e costituisce un'eccellenza nella formazione e nella didattica.

ticolare, nel caso di Ahmedabad, gli studenti sono chiamati a esplorare e descrivere la vita dello spazio pubblico informale e gli usi che caratterizzano i processi di condivisione del contesto indiano. Lo studio del territorio indiano muove dalla necessità di individuare forme diverse di rappresentazione dello spazio "urbano"; gli studenti sono chiamati a interpretare, cogliere e comprendere attraverso mappature, letture e interpretazioni critiche le forme di vita del tessuto sociale indiano.

### **Workshop: un approccio innovativo?**

Nel corso degli anni, lo studio del contesto indiano e, comparativamente di quello europeo, ha portato alla messa in discussione degli strumenti "ordinari" di indagine del contesto; laddove lo spazio urbano e le sue figure paradigmatiche (la piazza, il mercato, la strada...) perdono i loro confini, appare evidente la necessità di studiare nuove forme di indagine e rappresentazione della vita in tali ambiti. Il Workshop è divenuto un laboratorio temporaneo sperimentale dove, grazie allo scambio tra esperienze e culture diverse, gli studenti interrogano lo spazio urbano e i suoi caratteri. L'intensità della scoperta e il profondo scambio tra modi diversi di rappresentare e progettare ha, da sempre, costituito il cuore di questa esperienza; il fertile scambio tra docenti e studenti ha portato a studiare descrizioni dinamiche del tessuto indiano attraverso video e documentari, interviste sul campo e mappature critiche degli elementi che compongono lo spazio pubblico. Le indagini condotte in questi anni hanno interessato sia il tessuto storico e tradizionale della città vecchia di Ahmedabad, sia le espansioni residenziali più recenti o i progetti pubblici contemporanei nati ad Ahmedabad. Le lente con cui osservare questi spazi si modifica e si adatta a casi diversi, ma permette di leggere con attenta precisione le diversità e i caratteri della vita urbana (e pubblica) del contesto indiano. Rapidità e intensità dell'esperienza di Workshop hanno permesso di ottenere importanti risultati, in parti-

colare di cogliere la capacità degli studenti a immergersi e comprendere un contesto "altro", utilizzando in modo fertile gli strumenti della cultura del progetto ereditati negli anni della formazione accademica.

### **Criticità del modello del workshop intensivo e questioni aperte**

Se il Workshop intensivo ha rappresentato una modalità sempre più diffusa e affascinante per gli studenti, restano criticità importanti sulle quali è importante soffermare l'attenzione, proprio per poter migliorare gli esiti di queste esperienze. Il Workshop, per la rapidità del suo farsi, rimane una metodologia didattica che osserva i fenomeni "in superficie", spesso non permettendo agli studenti di cogliere appieno e completamente il darsi di un processo. Per tali ragioni, è importante evidenziare come il workshop non può che essere un'esperienza parallela alle forme di didattica tradizionali, in grado di aprire nuovi sguardi agli occhi degli studenti, ma che non può sostituirsi ai processi strutturati di apprendimento. Sarebbe importante, inoltre, favorire un migliore approfondimento dei contenuti trattati nei workshop, anche attraverso seminari formativi precedenti al lavoro sul campo. Infine, appare particolarmente significativa e urgente la necessità di mettere in relazione università, docenti e studenti che partecipano a workshop intensivi, proprio perché le scuole di architettura, negli ultimi anni, hanno consolidato offerte formative diversificate e ampie che potrebbero intrecciarsi e favorire nuove forme di collaborazione. Il proliferare di diverse forme di workshop intensivi costruisce un'offerta formativa ampia capace di intercettare temi e luoghi diversi, resta importante però non disperdere contenuti e interessi in un ventaglio troppo ampio di proposte. Il workshop intensivo può essere uno strumento molto valido se capace di stabilire una continuità su temi e modalità previste, deve essere in grado di consolidarsi, insegnando, ma al contempo, imparando dalla propria tradizione. La didattica

del progetto di architettura deve, sempre di più, confrontarsi con luoghi altri, territori complessi e lontani, in grado però di sollevare questioni contemporanee e attuali decisive per architetti e urbanisti. Perciò il workshop costituisce, al contempo, un utile strumento di conoscenza, capace di portare alla luce e di conoscere nuovi contesti e spazi urbani. Al contempo, il workshop permette di conoscere sul campo, di studiare direttamente le forme architettoniche e urbane, la vita dei luoghi e le dinamiche di processi sociali e culturali complessi: è strumento di progetto perché permette di "fare" progetto e di farlo in modo consapevole. La flessibilità di questo strumento didattico ha aperto, negli anni recenti, nuove strade, sia in campo accademico, consolidando processi e ricerche, sia nella formazione di studenti e docenti che, sempre più frequentemente, decidono di lavorare in altri contesti, aprendosi a scambi di conoscenza e pratiche fertili per il progetto. Aprire sguardi nuovi e conoscere territori diversi e lontani rimane, però, la vittoria più grande che l'insegnamento intensivo in contesti altri permette; è una conoscenza spontanea, diretta, emotiva e forte che attraversa per tempi rapidi ma, spesso, sedimenta negli occhi e nelle vite di studenti e docenti. L'architettura può essere insegnata ma, in prima istanza, va vissuta e respirata, ovunque si trovi e ovunque la si incontri.

### **Riferimenti bibliografici**

Recalcati, Massimo. 2014. *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

# **Il workshop come momento formativo all'interno del percorso didattico: Esperienze e riflessioni**

**Luisa Smeragliuolo Perrotta**

**Carlo Vece**

Università degli Studi di Salerno

Dipartimento di Ingegneria Civile

## **Introduzione**

Il contributo propone una riflessione sull'utilizzo dello strumento del workshop all'interno del processo di insegnamento, a partire dai workshops organizzati all'interno dei corsi di Architettura e Composizione Architettonica dell'Università di Salerno.

Nell'organizzazione del percorso didattico, la formula del workshop non è utilizzata come momento a sé stante ma piuttosto i workshops sono programmati come momenti interni al corso e dunque organizzati come fasi del percorso progettuale. La motivazione che ha spinto in questi anni ad organizzare workshops all'interno dei corsi è stata guidata dal non limitare l'esperienza ad una questione di organizzazione di crediti disciplinari e di ordinamenti didattici e dalla convinzione che il lavoro del workshop ha un valore propedeutico e formativo all'interno del percorso didattico.

Il workshop rappresenta dunque un momento particolare dell'attività interna al corso, di lavoro intensivo in cui si imposta una parte del progetto che viene sviluppata e approfondita successivamente. Un ulteriore aspetto caratteristico dell'organizzazione dei workshops è l'internazionalizzazione dell'esperienza; in alcuni casi sono state invitate classi di studenti di altri paesi – accompagnati dai loro docenti – a condividere l'esperienza e a lavorare uniti in gruppo con la classe locale, in altri casi invece sono invitati docenti stranieri o studiosi/artisti a collaborare al workshop guidando la classe locale nel lavoro didattico.

A prescindere dalle differenze di organizzazione, modi e tempi, l'obiettivo perseguito nel ripetere l'organizzazione del workshop nel tempo, è sempre stato legato alla volontà di confronto su questioni trasversali ed interdisciplinari, anche attraverso lo stesso scambio tra scuole di diversa provenienza.

Obiettivo del contributo è esprimere delle considerazioni sulla formula del workshop – nella modalità sperimentata in questi anni – come costruzione di un modello con la propria metodologia, mettendo a fuoco le potenzialità ma anche le criticità rilevate.

## La sperimentazione di un metodo

L'organizzazione del workshop ha una cadenza annuale e dura in genere una settimana, con ritmi di lavoro più intensi rispetto a quelli del corso. È organizzato come uno strumento integrante del corso, pertanto non si pone come modello di didattica alternativo al laboratorio ma piuttosto propone che sia previsto all'interno del corso di progetto una fase di lavoro legata a questo tipo di esperienza.

Alla base dell'idea e della volontà organizzativa del workshop vi è una riflessione sulla didattica che presuppone che «il progetto di architettura prima di essere soluzione specifica e risposta concreta e formale, è atto critico ed interpretativo della realtà» (Como 2015, 166). Pertanto l'esercizio compositivo, «piuttosto che mirare alla produzione di edifici, soluzioni, forme e immagini» (Como 2015, 166), è incentrato sul processo creativo come momento di riflessione sul fare architettura. Prima ancora di affrontare questioni urbane e funzionali, necessarie all'interno del progetto, vi è una fase di riflessione sul progetto caratterizzata da un insieme di sperimentazioni teorico-critiche del tema di architettura che possono essere ad esempio il racconto e la lettura percettiva e sensoriale dei luoghi, l'analisi e l'interpretazione del concept di progetto o ancora la costruzione dello spazio attraverso esercizi di astrazione. Questa fase viene affidata all'esperienza del workshop la cui formula, di intensità e di scambio, consente di interpretare in maniera ancora più libera e creativa il tema.

Le tematiche oggetto del workshop cambiano ogni anno. In questo modo, il momento creativo e interpretativo viene stimolato in diverse modalità e relazionato al tema di progetto o al gruppo di studenti e docenti ospitati. Per questa ragione negli anni sono stati invitati, oltre ad architetti e docenti stranieri, fotografi, registi e filosofi che, affiancati dal gruppo di ricerca locale, hanno lavorato fianco a fianco con gli studenti.

I workshops sono stati sempre strutturati come occasioni di interazione con discipline altre dall'architettura con l'obiettivo di stimolare un'investigazione trasversale che potesse offrire

un reale contributo alla didattica. Questa maniera di affrontare il tema architettonico spinge ad una riflessione che va oltre la soluzione progettuale, la forma, la risposta a questioni urbane e alla matericità stessa dell'architettura. Il tentativo sotteso è incentivare una riflessione critica, un confronto teorico necessario e spesso dimenticato all'interno dell'insegnamento dell'architettura, senza eludere questioni del progetto come i temi della scala architettonica, la relazione tra il progetto e la città o l'uso dei materiali, che vengono affrontate nel prosieguo del lavoro.

La finalità del workshop segue quella del corso essendone parte integrante, riconoscendo il lavoro all'interno dell'insegnamento del progetto come un lavoro di sperimentazione e di ricerca e, nel caso del workshop in contesto internazionale, anche di confronto tra approcci e metodologie. In tal senso concentrare all'interno del workshop una fase del progetto che nella maggior parte dei casi è una fase interpretativa, di impostazione di una strategia o della costruzione di un concept, ha il vantaggio di avere un impegno intenso in una fase di impostazione del progetto che è maggiormente alimentata dal confronto e dagli stimoli a cui sono sottoposti gli studenti.

## Il workshop come strumento formativo

La possibilità di sperimentare altri punti di vista, l'opportunità di incontrare artisti, fotografi, registi e lavorare direttamente con loro, lo scambio di idee e la collaborazione con altri studenti provenienti dall'estero, costituiscono alcuni tra gli stimoli maggiori che il workshop riesce a fornire ai partecipanti.

A partire da un momento creativo estemporaneo – un corometraggio, un reportage fotografico, un'installazione – il workshop passa attraverso una fase interpretativa con la composizione di un lavoro visuale, come ad esempio il collage, realizzato a partire da una selezione di immagini capaci di suggerire relazioni spaziali, suggestioni e sequenze. Il collage apre a diverse interpretazioni spaziali che si iniziano ad esplorare mediante

un modello concettuale, prodotto in maniera immediata ovvero non mediata dallo sviluppo del progetto in pianta o in sezione. I prodotti finali del workshop possono essere una o più sezioni architettoniche ed un modello finale in scala appropriata e scelta liberamente dal gruppo di lavoro in relazione alla finalità della loro esplorazione.

L'intensità del workshop sottintende la necessità di non soffermarsi su tutti gli aspetti del progetto ma di compiere dalle esplorazioni spaziali e soprattutto di individuare un tema: l'obiettivo è di tracciare una strategia che verrà poi sviluppata durante il prosieguo del corso.

Questa modalità di lavoro supera il convenzionale processo di progettazione e propone ai partecipanti una sorta di inversione del processo creativo, partendo dall'esplorazione di condizioni spaziali, dalla manipolazione di immagini e materiali o dalla giustapposizione di sequenze e filmati, per arrivare solo dopo ad affrontare questioni più legate al programma funzionale. In questa maniera si riesce a liberare il partecipante dalle sovrastrutture che inevitabilmente possono essere più o meno radicate nell'approccio al progetto.

Proprio questa sorta di imposizione di ricerca di libertà creativa, consente di concentrarsi uno step alla volta su quanto necessario per il prosieguo del lavoro, di liberarsi dal difficile compito che sta nella sintesi della complessità che è il progetto di architettura, alla quale pure si arriverà successivamente, e di non bloccarsi quindi all'inizio del processo creativo.

Il workshop consente ad ognuno di costruire una propria libreria di immagini e suggestioni grazie alla sperimentazione di emozioni estetiche che si generano lasciandosi suggestionare nello scrivere un racconto, nel comporre un collage, nel montare le sequenze di un cortometraggio o nello scegliere le musiche più appropriate ad accompagnare una specifica sequenza, nell'emozione di scoprire attraverso il gesto creativo estemporaneo di un calco di gesso altre condizioni spaziali da un nuovo punto di vista o in una diversa scala.

Nella modalità sperimentata di organizzazione del workshop, gli studenti che partecipano si sentono coinvolti nell'esperienza, facendo strumento di lavoro la propria esperienza. Aprire inoltre l'esperienza del workshop a finalità di contatto con la realtà esterne attraverso esposizioni, presentazioni dei lavori e dibattiti, sia all'interno che all'esterno degli spazi dell'Ateneo, ha incentivato maggiormente gli studenti ad interpretare al meglio l'obiettivo del lavoro.

### **Note a margine dell'esperienza**

Lo svolgimento del workshop durante il periodo dell'anno accademico destinato ai corsi comporta delle criticità legate al coordinamento degli orari e delle disponibilità degli studenti, impegnati anche nelle attività didattiche di altri insegnamenti. Vengono creati gruppi di lavoro misti per far interagire studenti italiani e stranieri ma, a differenza del gruppo di studenti locali, gli studenti stranieri possono dedicarsi alle attività in maniera esclusiva. Questo limita l'esperienza del workshop per gli studenti locali che non interrompono le attività didattiche ed hanno meno tempo per lavorare spalla a spalla con i colleghi stranieri.

Allo stesso tempo, svolgere il workshop durante il corso e prevalentemente nelle sue fasi iniziali consente di superare subito le difficoltà fisiologiche del processo creativo ed avere il tempo durante il resto dell'anno di approfondire quelle questioni pragmatiche che non si sono riuscite ad affrontare. L'opportunità di dare continuità al lavoro svolto durante il workshop nel prosieguo del corso, anche incentivando il confronto con i colleghi stranieri con cui si è condivisa l'esperienza, tramite piattaforme multimediali ed incontri in diretta web, gratifica gli studenti che si sentono proiettati in una dimensione di studio internazionale.

I workshops di cui abbiamo discusso e dei quali siamo stati tutors e organizzatori sono stati realizzati grazie all'iniziativa individuale del docente e inseriti all'interno di un corso annuale. Se fossero ufficialmente momenti inseriti all'interno del curriculum

di studi e dell'offerta didattica potrebbe acquistare una specificità oltre che una centralità nella composizione architettonica, come già avviene in altre realtà universitarie con ottimi risultati. Individuare nel calendario didattico un momento specifico per lo svolgimento del workshop favorirebbe la sua efficacia formativa nei confronti dei partecipanti e sarebbe il punto di partenza anche per sperimentazioni progettuali trasversali tra le discipline.

### **Riferimenti bibliografici**

Como, Alessandra. 2015. "Replay. Riflessioni sui corsi di Composizione". In *La formazione dell'architetto. Problemi e prospettive*, Atti del IV Forum dell'Associazione nazionale dei docenti di progettazione architettonica Icar 14/15/16, pp.166-169. Venezia: ProArch Associazione Nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica.

Como, Alessandra. 2010. *Dal Corpo allo spazio abitato/From the Body to the Inhabited Space*. Roma: Aracne.





# Temi e scale del progetto Temi

5.1.

## **Coordinamento scientifico**

Michele Caja, Francesco Costanzo, Marco Lucchini, Orsina  
Simona Pierini

## **Testi di**

Adriana Bernieri | Università degli Studi di Napoli Federico II  
Agata Bonenberg | Poznan University of Technology  
Michele Caja, Orsina Simona Pierini | Politecnico di Milano  
Daniele Campobenedetto, Valerio Della Scala | Politecnico di  
Torino

Simona Canepa, Marco Vaudetti | Politecnico di Torino  
Ildebrando Clemente | Alma Mater Studiorum Università di  
Bologna

Francesco Costanzo | Università degli Studi della Campania  
Luigi Vanvitelli

Vincenzo D'Abramo, Rachele Lomurno, Nicola Davide  
Selvaggio | Politecnico di Bari

Manfredo Di Robilant, Davide Rolfo | Politecnico di Torino

Anna Giovannelli | Sapienza Università di Roma

Andrea Grimaldi | Sapienza Università di Roma

Marco Lucchini | Politecnico di Milano

Beatrice Moretti, Davide Servente | Università degli Studi di  
Genova

Giulia Annalinda Neglia | Politecnico di Bari

Gaspere Oliva | Università degli Studi della Campania Luigi  
Vanvitelli

Camillo Orfeo | Università degli Studi di Napoli Federico II

Giorgio Peghin | Università degli Studi di Cagliari

Francesco Sorrentino | Università degli Studi di Napoli  
Federico II

Scuole e tradizioni architettoniche, ricerche compositive e tematiche dell'attualità, possono caratterizzare diversi Metodi didattici. Una visione d'insieme delle scuole di architettura europee permette di riconoscere le modalità di lavoro per l'apprendimento della progettazione. È possibile individuare vari metodi, che si appoggiano di volta in volta al ruolo della storia urbana, all'importanza dell'analisi della forma, agli aspetti costruttivi e materici, così come alle indagini sulle spazialità. I Laboratori assumono e interpretano inoltre i filoni di ricerca che gli istituti e la cultura architettonica locale stanno sviluppando, in una feconda relazione tra didattica e ricerca. La questione del metodo è dunque sullo sfondo delle scelte relative ai temi, alle scale e alla propedeutica.

I temi sono molteplici: da un lato riguardano obiettivi tendenzialmente funzionali e tipologici, ma dall'altro si appoggiano a un sistema teorico. Spesso gli studenti sono restii a esplicitare un orientamento teorico o critico, ma poiché teoria e prassi sono inscindibili, la prima emerge comunque dal progetto, in termini più o meno chiari, a seconda dell'importanza dei temi. Il problema su cui ragionare è quindi come orientare e rendere proficuo l'input teorico che, come sostenuto in un noto libro, deve dapprima sostenere il progetto per poi scomparire.

Le scale del progetto rappresentano il campo di azione dei Laboratori: riguardano il più generale rapporto tra le misure dell'uomo e quelle dello spazio costruito, dal territorio all'alloggio. La gradualità da scale maggiori a minori non è sempre scontata e l'organizzazione delle fasi progettuali alle diverse scale fondamentale. Resta amplissimo lo spettro operativo che si estende da scale territoriali a quelle più mi-

nute, che esplorano i dettagli e la complessità degli interni, trovando un punto di focalizzazione intermedia nella scala dell'edificio.

La propedeutica può affrontare l'organizzazione dei corsi di studio o il singolo laboratorio, al fine di strutturare un'efficace organizzazione delle esperienze. Programmi condivisi e temi trasversali sono risultati metodologicamente efficaci: la convergenza su problematiche concrete e condivise di interesse collettivo come le periferie assumendo quindi un valore metodologico di grande scala.

MC, FC, ML, OSP

## Misurare lo spazio attraverso il progetto: Il paesaggio dimenticato del Vallone di San Rocco

**Adriana Bernieri**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

Nel ciclo di Laurea Magistrale in Architettura 5UE, il laboratorio di progettazione architettonica e urbana del quarto anno rappresenta un momento molto particolare per lo studente che si avvia ad una fase di maturazione delle proprie idee e inclinazioni di progetto. In questo momento della formazione, essere chiamati a rispondere a questioni non semplicemente di progetto, ma di ricerca progettuale, spinge gli studenti a mettersi alla prova sul piano logico del ragionamento inventivo e non soltanto su quello tipologico, funzionale e morfologico. In tal senso, infatti, l'attività di indagine ri-creativa diventa a tutti gli effetti una componente dell'educazione, che lavora sui confini sia della disciplina, in termini di interpretazioni innovative degli ambiti di studio, che della crescita personale, ampliandone il raggio d'azione.

L'attività di didattica integrativa svolta nell'ambito del Laboratorio di Progettazione Architettonica e Urbana IV del prof. Pasquale Miano, a.a. 2017/2018, presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Napoli Federico II, è stata l'occasione per fare esperienza di tali processi e approfondire la relazione tra didattica e ricerca. Infatti, il laboratorio è stato un tassello nel quadro più ampio del progetto di ricerca PRIN 2015 "La città come cura e la cura della città", la cui chiave di lettura specifica è stata quella di esaminare il rapporto con la natura e con il paesaggio che i grandi spazi urbani aperti "artificializzati" instaurano all'interno della città contemporanea, con l'obiettivo di progettare spazi attraverso i quali sia possibile dare forma all'esigenza di una vita più sana nella città. In questo quadro, alcune sperimentazioni sono state portate avanti anche in ambito didattico, al fine di allargare quanto più possibile il campo interpretativo e di indagine sul tema e sulle aree urbane oggetto di studio.

In questo quadro, la scala del progetto, intesa come misura dello spazio, ha svolto un ruolo significativo ai fini dell'impostazione progettuale degli studenti. Il territorio di indagine è stato il Vallone di San Rocco, un sistema paesaggistico molto importante che si sviluppa tra i quartieri Colli Aminei, Chiaiano e Miano di Napoli, estendendosi, con una sezione molto variabile,

a partire dalla Zona Ospedaliera fino a cingere il bordo settentrionale del Parco di Capodimonte, attraversando aree urbane molto eterogenee tra loro, principalmente a carattere residenziale e legate in origine ad una significativa tradizione agricola, oggi visibile solo in maniera limitata. La sfida per ogni singolo studente è stata quella di capire e misurare lo spazio attraverso il progetto, ma anche di indagare i processi sociali e imparare a recepirli e a modificarli, o a innestare di nuovi. A tal fine, seppur muovendosi all'interno della macrotematica del benessere e della salute per i cittadini e di un ambito territoriale del Vallone di San Rocco più specifico (evidenziato all'interno del Piano Urbanistico Attuativo "Vallone San Rocco – Stralcio Colli Aminei" del 2012 che, nonostante sia ormai superato, ne sottolinea le potenzialità), la scelta funzionale, così come l'individuazione di un'area più definita di applicazione e approfondimento, è stata libera, sollecitando soluzioni innovative dell'abitare, del muoversi, del giocare, del vivere il paesaggio.

Repentini salti di scala hanno caratterizzato il processo progettuale ponendo l'attenzione, dal punto di vista disciplinare e metodologico, sulla necessità di dare struttura al programma progettuale, nella ricerca di riferimenti e punti nodali anche in luoghi che non sono centrali. Ciò ha portato di conseguenza all'individuazione del tema progettuale, concepito non come semplice esercitazione ma come spazio di approfondimento di un'idea per ripensare i luoghi per i cittadini e il vivere nello spazio pubblico.

"Scale is not a thing but a possibility of our comprehension; a fundamental experience of our world" (Holl, 2012). In un luogo, di fatto, oggi completamente dimenticato, la scala si è rivelata in questo senso e ancor più un importante strumento di riflessione e indagine: non una scala preferenziale, ma scale parallele, di diversa intensità, che hanno delineato un processo non lineare del progetto. In questo senso diventa interessante quanto scrive Giancarlo De Carlo nel saggio "Tre note per un laboratorio. Cominciamo col progettare gli spazi per la quiete": "Bisognerebbe forse considerare la vitalità come una situazione diffusa su tutto il tessuto urbano, ma diffusa con intensità diversa: dall'agitazio-

ne alla quiete, dall'immobilità alla frenesia. Per cui quello che conta – che fa diventare una città attraente – è il modo in cui i diversi luoghi urbani sono distribuiti lungo le variabili scale di intensità tese tra i due estremi; o, in altre parole, come sono mescolati, avvicinati, giustapposti, sovrapposti, contrapposti – nel tessuto urbano – luoghi ad alta, media, bassa, vitalità: l'attività e la quiete" (De Carlo 1995, 124). Tale approfondimento ha reso così possibile un passaggio concettuale importante sul tema della salute urbana, a partire da scale dimensionali per arrivare a scale di tipo esperienziale che comportano un'estensione del ragionamento architettonico dal singolo manufatto al contesto.

Dal punto di vista degli esiti, il laboratorio ha rivelato un aspetto fondamentale: disegni ed elaborazioni sono stati concepiti per operare una sintesi di tutti i materiali che entrano in gioco durante il processo progettuale, al fine di definire una gerarchia rispetto alle intenzionalità progettuali, in un ordine non più legato ad un significato tradizionale di scalarità ma ad una possibilità di attraversamento del progetto, tra dentro e fuori, tra il piccolo e il grande. E soprattutto, in conclusione, ha permesso di avanzare delle considerazioni sul rapporto tra didattica e ricerca e sul rapporto progetto e spazio, riflettendo su quanto esplicitato da John Hejduk quando, in occasione della mostra e nel catalogo "Education of an Architect: a point of view", spiega l'esercizio del Cube Problem: "lo studente ha sperimentato quale valore architettonico rivesta la misura, in quanto in essa risiede, in buona parte, il futuro dell'opera come oggetto utilizzabile; al tempo stesso ha avuto modo di sviluppare un discorso profondo sul carattere dell'architettura, il cui fine ultimo è la produzione di oggetti capaci di assumere tutti i loro attributi caratteristici, sia nello spazio a due che a tre dimensioni. La distinzione fra spettatore e oggetto, tra i quali si poneva la rappresentazione, non conta; all'architetto interessa far apparire l'integrità dell'oggetto come tale, sia lavorando sul piano che nello spazio" (Moneo 1999, 83).

## Riferimenti bibliografici

Holl, Steven. 2012. *Scale*. Zurich: Lars Muller Publishers.

De Carlo, Giancarlo. 1995. *Nelle città del mondo*. Venezia: Marsilio.

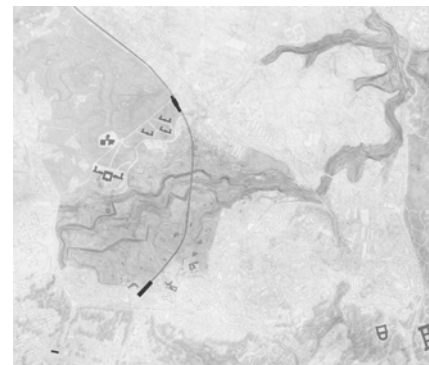
Miano, Pasquale, Bernieri, Adriana, e Coppolino, Francesca. 2018. "Between nature and artifice. San Rocco Valley in Naples as health landscape". In *Healthy landscapes: green, regeneration, safety*, a cura di Patrizia Tassinari, Daniele Torreggiani, 612-625. Firenze: Lorenzo de' Medici Edizioni.

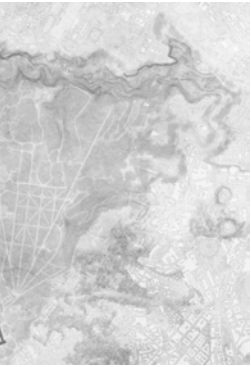
Moneo, Rafael. 1999. *La solitudine degli edifici e altri scritti*. Torino: Umberto Allemandi & C.

Recchia, Leonardo, e Ruotolo, Renato. 2010. *Parco Metropolitan delle Colline di Napoli. Guida agli aspetti naturalistici, storici e artistici*. Napoli: Clean.

## Immagini

1. Inquadramento territoriale del Vallone di San Rocco, Adriana Bernieri, 2019.
2. Fotografia del Vallone di San Rocco da via T. De Amicis, Adriana Bernieri, 2018.
3. Plastico di studio del Vallone di San Rocco realizzato dagli studenti del Laboratorio di Progettazione architettonica e urbana IV del prof. Pasquale Miano, a.a. 2017/2018; fotografia di Adriana Bernieri, 2018.





# Word - Sign - Form: Initiating the Teaching Process in Architectural Design

**Agata Bonenberg**

Poznan University of Technology

Faculty of Architecture

Main objectives of Architectural Design Basics courses is to reinforce students spatial imagination, support creative powers and skills connected with individual expression, develop skills related to communication of concepts and ideas. Even if aims related to the development of technical knowledge and design strategies are thought to be of key importance for a continuation of architectural education, the adequate communication of ideas through drawings, sketches or models seem to be particularly difficult for first years students. In the author's opinion, it is because contemporary culture through social interactions has been shaped mainly by verbal communication. The word – spoken or written dominates the space of interpersonal communication and occupies a dominant position in the process of school education. First year's students of architecture are particularly exposed to difficulties deriving from differences in means of expression and representation favored in secondary schools and those necessary in architecture related disciplines. The aim of the course of Theory of Composition held at the Faculty of Architecture at Poznan University of Technology, to which the author contributes by both co-defining course's contents and teaching it, was to facilitate this transition. Encouraging and motivating students, until recently secondary school pupils, to explore beyond the primacy of verbal communication is obtained gradually, through exploration within seven course-tasks. By following them, acquire the ability to transfer abstract concepts, notions, and requests into a composition of forms. The sequence of course tasks helps to understand basic concepts and principal elements of architectural and urban compositions: rhythms, lines, focus points, grids, and also concepts of balance, unity, emphasis, contrast, proportion, and scale.

Calligraphy. A particular sequence of designs starts from a word in calligraphic notation. Calligraphic notation helps to recognize the text as the composition itself and encourages consideration to aesthetical meaning within most basic matters: tools and objects, which surround us.



Logotype. The second task is the design of a Monogram-based logotype. It represents a shift to where two letters become a sign – where the importance of message deriving from letters becomes as important as the message coming from the shapes, forms, and composition itself. Here visual and formal associations are discussed together with the notion of archetype and principles of human perception.

Third task A point balanced by lines introduces a graphic composition and it is aimed at building harmony and unity between its elements. This introduces work with geometric simplicity in which it is possible to control the influence of subtle changes and movements of elements on compositions' character. Images are kept minimal as students establish and describe their meaning and characteristics.

The task Transformation of a grid explains the concept of guidance that grid can give to the content of the composition. This task is executed both in form of drawings as physical models – explaining the notion of urban/architectural scale and allowing to investigate the nature of composition spread across the scales.

The fifth topic Subjective changes of objectively unchanged form is aimed at studying the dependence between an object and its background. The principle of this exercise is to explain the idea of architectural, urban and natural context and relationship, which can be established with it. Students are encouraged to study contrasts, similarities, or reinforcements through optical illusions, reflections, graphic manipulations. In this task effects of colors, textures, and light overlapping geometries are observed and researched.

The sixth task is Compositions of three connected cubes – compact, symmetrical, static and free, asymmetrical, dynamic. It is about the constructing objects, which are supposed to follow defined characteristic. The task investigates the impact of a position of elements and their relationship on the perception of the composition.

The last task Invisible Cities – a free interpretation of chosen text expressed with graphic, object or installation is the closure of the cycle. Students are asked for a two, three, four-dimensional interpretation (installation) of celebrated fragments of writings, by Italo Calvino. The form of expression is not defined, to the contrary – kept as open as possible. Students are encouraged to experiment with meanings, forms or performances anchored in the texts. So in a sense, one could see it as a return to verbal expression but this time instead of looking for compositional relations in words, as in course task 1 Calligraphy we are looking for a more complex and less obvious response. This last task gives an opportunity to hear a mature graphic or formal or performance-based interpretation.

Described above sequence of tasks and their gradual evaluation through the semester is a way to bring importance to learning seen as a process; the course tasks mark steps in the path which student follows. The final output (final task) is no more important than other exercises, as all of them have the same significance both in terms of student workload, as teaching time and method and the final evaluation.

Apart from uncommon course contents, the form of teaching is also non-typical. Students realize course-tasks as a week-by-week responses to a series of theoretical lectures given by the professors. The works are publicly exhibited by students in an assigned area of Universities' main hall and then commented on, discussed upon and evaluated. The necessity of public presentation in a prestigious, open location in front of the large group of fellow-students additionally motivates the need for achievements. Limited reviews by the teaching staff encourage independent, individual designs, favoring a self-reliant approach, which is so different to the pre-university education. The output depends on student's intuition, ability to listen and understand, and repeat work, rather than on customary professor-leading-student consultations and reviews. The method gives a good insight into who really has good predispositions for a successful continuation of architectural education.

To sum up, the program does provide a smooth passage to exploring the compositional possibilities of forms, but most importantly it gives tools to communicate concepts and ideas using architectural language. This language of forms opens a path to understanding the essence of architecture. Profound comprehension of roots, components, and principles of the composition equips students with theoretical and practical apparatus essential for further advancement in architectural education.

### **Riferimenti bibliografici**

Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein M., *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*, Oxford University Press, 1977.

Calvino, I., *Invisible Cities*, Publ. Giulio Einaudi, 1972.

Lynch K., *The Image of the City*, The MIT Press, 1960.

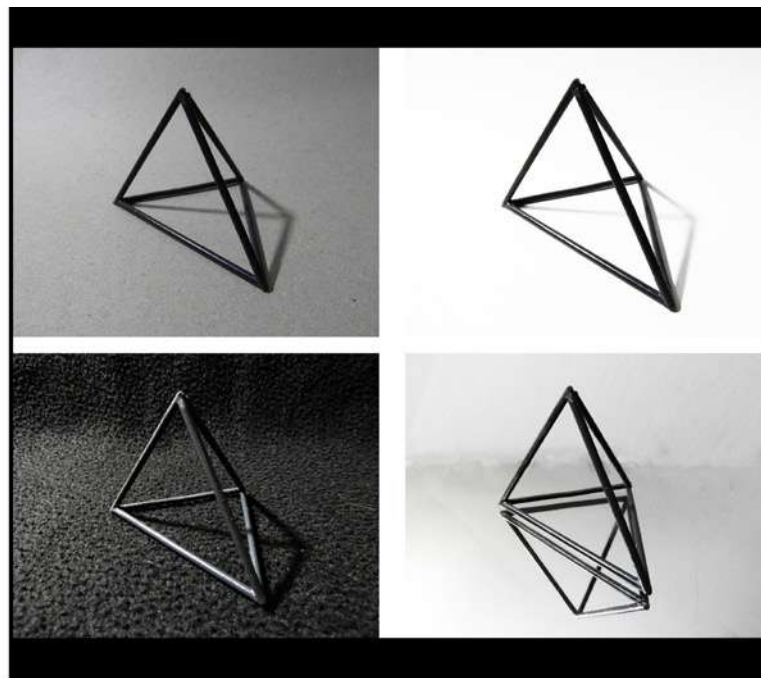
Weisberg, R.W. (2004). *Creativity and Knowledge a Challenge to Theories*, in *Handbook of Creativity*, Ed., Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 490.

Wejchert, K., *Elementy Kompozycji Urbanistycznej*, Arkady, 2008.

### **Immagini**

1-2. Theory of Composition examples of coursework examples: Calligraphy and Subjective changes of objectively unchanged form, 2018.

NIEKTÓRE PLE  
MIONA INDIAŃSK  
IE TWORZYŁY  
GLINY NIE TYLK  
ONACZYŃNIA LE  
CAŁE DOMEY ŚC  
IANY TYCH DOM  
ÓW KWADRAT  
OWYCHOZAOK  
RAGLONYCHNA  
ROZNIKACH SA  
TAK GŁADKIE O



## **Alcune considerazioni intorno all'uso dei riferimenti e alla relazione con il contesto nei laboratori di progettazione**

### **Michele Caja**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito

### **Orsina Simona Pierini**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Scuole e tradizioni architettoniche, ricerche compositive e tematiche dell'attualità, possono caratterizzare diversi Metodi didattici. Nelle scuole di architettura europee è possibile individuare vari metodi, che si appoggiano di volta in volta al ruolo della storia urbana, all'importanza dell'analisi della forma, agli aspetti costruttivi e materici, così come alle indagini sulle spazialità. I Laboratori assumono e interpretano spesso i filoni di ricerca sviluppati, che possono arrivare a indagare temi e tempi altri.

Lo stretto rapporto che lega insegnamento della progettazione, lettura del luogo e uso dei riferimenti può essere letto secondo molte declinazioni: una prima questione riguarda il carattere astratto che l'esempio può avere, un carattere di generalità, utile anche nelle sperimentazioni senza contesto.

In un programma didattico che parte dalla piccola scala dell'alloggio, delle sue relazioni spaziali interne, soggiorno, cucina, camere, etc., ne studia poi il montaggio nell'interno dell'edificio e della sua distribuzione, fino alla sua immagine urbana e solo successivamente introduce la specificità del contesto, dove gli studi planimetrici vengono affinati fino alla tipologia, la scelta dei riferimenti è evidentemente sostanziale.

Un secondo tema che l'uso dei riferimenti porta con sé è l'essere caso esemplare di una specifica idea di città. In molte scuole europee la progressione annuale dei temi comuni dei laboratori, ha un momento significativo nel lavoro sulla residenza, in gran parte alla scala dell'edificio.

L'abitare contemporaneo è il risultato di una lenta evoluzione che trova sostanzialmente il suo inizio alla fine dell'ottocento, si consolida con il movimento moderno e nel dopoguerra vive un periodo fecondo, che media le novità del moderno con le criticità di questo già evidenti. È in questo periodo che si realizzano una serie di complessi residenziali di particolare interesse per il loro carattere sperimentale. Edifici e figure che Daniel Pennac chiamerebbe *Passeur*, e noi *paquebot* da rileggere piuttosto come traghetti che come "mete", in modo tale da verificarne l'efficacia nel progetto contemporaneo.

Lo studio di alcune città, Milano, Madrid, Barcellona, Londra, Berlino o Rotterdam, ma soprattutto di alcuni isolati o edifici di quelle città, sono spesso occasione nel laboratorio di ricostruire le diverse tematiche che la complessità del progetto sintetizza. Se pensiamo ad esempio al carattere corale e collettivo di certe esperienze della modernità milanese, che si muovono dal tema della casa tipica da riproporre in contesti diversi, fino all'edificio che si costruisce come frammento di un luogo, troviamo un diretto confronto con alcune tematiche dell'attualità, come l'attenzione all'uso del suolo, la ricerca di complessità e densità urbana, tanto nei caratteri dell'edificio, che nelle sue funzioni.

La ricerca svolta in ambito internazionale sul tema dell'isolato e la casa urbana si riflette nei temi e nelle scale del progetto. Il riferimento a interventi residenziali realizzati di recente in Germania, Olanda, Danimarca e Inghilterra si basa sulla struttura parcellizzata e il tipo della casa a blocco accostato, ereditati dalla città consolidata. Tale eredità permette oggi di rimettere in discussione i principi insediativi aperti proposti dal moderno e verificare la loro effettiva tenuta a confronto con la spazialità e ricchezza della città storica, che torna a essere termine di paragone per interventi in contesto urbano. Dall'attenta analisi di casi concreti deriva una idea di città fondata su caratteri di compattezza, allineamento a strade e piazze, continuità con il costruito, struttura minuta del parcellario, individualità e varietà architettonica delle singole case. Nascono da qui temi compositivi a scale diverse: il rapporto con la cortina edilizia (allineamento, arretramento parziale, altezza di gronda), la composizione di una facciata (l'attacco a terra, l'impaginato delle aperture, la copertura), il sistema spaziale di ingresso-androne-corte interna, ecc.

L'analisi di casi paradigmatici è fondamentale per comprendere le declinazioni e variazioni sul tema. Il palazzo rinascimentale italiano, le case milanesi del novecento, la ricerca tipologica berlinese dagli anni ottanta ad oggi rappresentano momenti centrali ed ineludibili di tale idea di città. Un'idea che si fonda sulla densità urbana intesa oggi come scelta di sostenibilità ri-

spetto all'uso del suolo, la mixité funzionale di contro alla monofunzionalità dei quartieri progettati tutti in un pezzo, la varietà architettonica delle singole architetture rispetto alla ripetitività e monotonia di edifici a grande scala. Nasce da qui un'immagine urbana complessa, inclusiva, polifonica tale da permettere di ricostruire rapporti di vicinato, urbanità e comunità, in stretta aderenza con la struttura della città storica ereditata.

Tale scala intermedia tra l'isolato, la suddivisione in lotti e le singole case introduce inoltre diversi livelli di progetto, che nell'attività laboratoriale si traducono dal lavoro di gruppo (il masterplan di un isolato) a quello individuale (la definizione architettonica di una casa). Attività propedeutica al progetto possono essere analisi parziali che si concentrano, attraverso ridisegni e modelli, su singole parti: una porzione di facciata, l'angolo di un edificio, ecc.

A partire da un'analisi ricostruttiva di porzioni di città esistente, assunti come campioni d'indagine e allo stesso tempo come oggetto di sperimentazioni parziali (p.e., come progettare l'impianto di una casa a partire da una facciata esistente), è possibile esportarne i principi (dimensione e forma dell'isolato, struttura e misura dei lotti, altezze in base alla collocazione delle singole case) in aree di rigenerazione urbana. Si definisce così la possibilità di rifondare i caratteri propri della città storica consolidata sopra descritti all'interno di luoghi marginali della città.

# Eidos o progetto relazionale? Una riflessione sugli obiettivi dell'insegnamento della progettazione architettonica

**Daniele Campobenedetto**

**Valerio Della Scala**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

## **Introduzione**

La riflessione proposta nasce dall'incrocio tra un'esperienza didattica di quattro anni all'interno del percorso di laurea triennale in Architettura del Politecnico di Torino, ed alcune occasioni di dibattito che ne sono scaturite all'interno del dipartimento DAD della stessa università, oltre che dell'ultimo Forum Proarch.

Il discorso è stato articolato seguendo tre linee principali, qui sintetizzate in altrettanti paragrafi, che identificano i nodi più problematici ma anche gli obiettivi di fondo del modello didattico in oggetto.

## **Eidos e progetto relazionale**

Nello sviluppo di un progetto gli aspetti relativi alle norme (siano esse leggi o espressioni di una cultura tecnica), all'economia dell'oggetto (intendendo i flussi di beni e valori non solo monetari sui quali l'architettura agisce) ed in misura minore al contesto, appaiono spesso considerati, nelle nostre scuole, come forme contrapposte all'eidos del progettista. Secondo questa prospettiva incardinata sulla rivendicazione dell'autorialità, della paternità del progetto e dell'oggetto architettonico, obiettivo del sistema formativo della didattica laboratoriale sembra quasi dover essere il costruire la struttura di questo eidos, considerando la specificità della competenza degli architetti, e difenderlo dagli accidenti delle situazioni.

François Julien propone un approccio quasi di segno opposto: guardare ai problemi in relazione, considerare le questioni poste dal progetto in situazione e di conseguenza leggerne le opportunità rispetto ad un obiettivo, piuttosto che rispetto alla corrispondenza all'eidos (Julien 2011).

Una concezione che prende le distanze dalla rappresentazione mediatica e talvolta accademica, del progettista come detentore autoriale di idee che vengono sviluppate secondo sequenze lineari, entro gerarchie determinate; con l'obiettivo di riconfigurare l'architetto come uno tra i molteplici agenti di cambiamento all'interno di trasformazioni urbane, senza di fatto escludere

### 1. Potenzialità

1953, Rauschenberg, di ritorno dal viaggio tra Nordafrica ed Europa da inizio a quella che sarebbe divenuta pratica comune tra gli artisti newyorchesi: il riuso adattivo dei grandi spazi di produzione. Insedando il proprio atelier nel loft in 61 Fulton Street, nel Lower East Side di Manhattan, l'artista contribuisce, indirettamente, ad una trasformazione dei modi dell'abitare e delle logiche immobiliari.

### 2. Distribuzione

Un luogo con caratteristiche spaziali legate agli spazi di produzione, diventa il fulcro della vita comunitaria degli artisti newyorchesi, il cui apice coincide con gli anni della Factory di Warhol.

Un luogo la cui distribuzione non emerge in modo deterministico, mediante categorie predefinite, ma come esito delle pratiche abitative.

### 3. Politica, norme e cultura tecnica

Un riuso che ha prodotto rilevanti effetti politici e normativi. Se i primi utenti dei loft furono citati in giudizio per la mancata conformità a standard edilizi e sanitari, nel giro di un decennio questa pratica insediativa portò, tra le altre, ad alcune modifiche delle normative urbanistiche ed all'introduzione di una specifica ed originale destinazione d'uso volta a favorirne lo sviluppo, in un contesto in cui verrà concettualizzato il termine gentrification, rispetto agli "early adopters".

### 4. Processi, pratiche

Un processo che ha intersecato artisti, architetti, compagnie immobiliari, legislatori, politici, associazioni di tutela del patrimonio industriale, locatori, sociologi, urbanisti. Una rete che non è del tutto formale, né del tutto informale, la cui direzione non è né interamente top-down, né bottom-up, ma è, come ogni processo, l'intreccio di pratiche, valori, intenzioni ed interessi, strategie volontarie ed inconsce.



o ridimensionare il valore delle competenze spaziali, distributive ed in generale strettamente disciplinari del progettista.

Si apre allora una questione: è nostro compito formare gli studenti alla modellizzazione di un futuro desiderabile, secondo principi di autonomia del progetto o ad un atteggiamento tattico che di volta in volta ricerca l'opportunità dell'azione?

Alla luce della nostra esperienza didattica proponiamo l'integrazione di entrambi.

### **Processi, pratiche. Il progetto come costruzione collettiva di senso**

Mettere in relazione il progetto con il collettivo socio-tecnico che lo materializza serve ad abbandonare la dimensione eroica del progettista e l'attitudine ad evidenziare l'individualità, per rivelare invece la complessa ecologia che, di fatto, è propria del fare architettonico.

Riteniamo quindi fondamentale nell'attività di formazione del progetto stimolare la considerazione di elementi non immediatamente modificabili dal progetto di architettura (i manufatti di partenza) o le condizioni contestuali (le norme, la cultura, le economie). Sarà utile considerare questi elementi non come limiti ma da un lato come opportunità (Brown 2009) e aspetti costitutivi per il progetto stesso che attraverso una loro assunzione critica acquisisce la sua agency (Till 2011), dall'altro come elementi che, nati in una determinata situazione, possono trovare il loro ruolo in un'altra completamente diversa (il concetto di exaptation di Gould è traducibile nei temi posti dal riuso) (Gould 2008).

Tuttavia anche la retorica e le forme dell'azione del progetto autoriale hanno un loro ruolo. Le descrizioni di un futuro desiderabile avanzate dai progetti diventano essenziali per aprire il problema all'insieme degli attori, e cercare forme consensuali nel collettivo sempre più complesso e multiforme che gravita attorno alle trasformazioni urbane.

Se le nostre scuole formano solo all'eidos rischiamo di formare solamente all'applicazione di conoscenze; diversamente, integrando il pensiero di processo nell'insegnamento del progetto abbiamo forse l'occasione di educare ad una competenza sulle pratiche progettuali (Cuff 1992).

L'obiettivo di questo approccio didattico, di cui si son accennati i contorni, è quello di stimolare una diversa messa in gerarchia tra aspetti morfologici e processuali. Crediamo che sia utile spostare l'attenzione verso l'idea di progetto come dispositivo, sistema aperto e flessibile – spazializzazione della ricerca delle questioni poste dalla dimensione tecnica e sociale – rispetto a letture oggettuali e legate prevalentemente all'azione compositiva – il disegno, l'artefatto. Orientare la didattica verso un'educazione alla problematizzazione delle condizioni di progetto.

Il primo sforzo richiesto all'allievo non è quindi quello di compiacere il kunstvollen del maestro (école des beaux arts), né quello di risolvere tout court un problema di misura e organizzazione del mondo secondo una norma, quanto quello di integrare questi due aspetti

E' poco utile a nostro avviso riflettere su dove risieda l'origine di un atto progettuale, invece ci sembra fertile stimolare ad una riflessione sulle condizioni sociali che ne permettono la materializzazione.

Ogni azione di progetto, dallo schizzo al disegno tecnico, dalle revisioni alla computazione è destinata a costruire senso collettivamente.

Lo spazio dello scambio, la molteplicità di stimoli, sollecitazioni e deviazioni che permeano il processo di progetto dovrebbero essere considerati fatti costitutivi e non una via accidentata che il progetto deve attraversare indenne, preservando una presunta integrità.



### **Dimensione politica: la relazione tra progetto, norme e cultura tecnica**

Un ultimo nodo della questione riguarda la dimensione politica e la relazione con le norme.

L'azione di progetto è intrinsecamente politica. E' perciò di fondamentale importanza educare ad una concezione della dimensione politica e normativa, non come realtà esterna o celata dietro l'azione né come un comparto statico, ma come elementi che vengono continuamente rinegoziati e spazializzati nella pratica architettonica.

Le norme, come prodotti di una cultura socio-tecnica, rappresentano l'esito in continua evoluzione del discorso sui modi dell'abitare e della trasformazione spaziale.

Più in generale l'obiettivo è, ancora una volta, quello di riflettere sull'importanza di estendere il pensiero progettuale oltre la dimensione formale.

Un ulteriore sforzo richiesto agli allievi può quindi essere quello di decostruire il significato di norme e vincoli per coglierne le opportunità ed il potenziale trasformativo.

### **Riferimenti bibliografici**

Brown, Tim. 2009. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins.

Cuff, Dana. 1992. *Architecture. The story of practice*. Cambridge: The MIT Press.

Gould, Stephen J. Vrba, Elisabeth S. 1982. *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*. Torino: Bollati Boringheri.

Gould, Stephen J. Lewontin, Richard C. Vrba, Elisabeth S. 2008. *I pennacchi di San Marco e il paradigma di Pangloss: Una critica al programma adattazionista*. Torino: Einaudi Editore.

Julien, François. 2011. *Trattato dell'efficacia*. Torino: Einaudi Editore.

Till, Jeremy. 2011. *Spatial Agency*. Londra: Routledge.

### **Immagini**

1. Robert Rauschenberg in his Broadway Studio, New York City c.1965, Photo by Alexander Liberman: rielaborazione dell'immagine degli autori.

## **Il ruolo dell'architettura degli interni e dell'allestimento nella formazione del laureato: Dall'idea alla costruzione**

**Simona Canepa**

**Marco Vaudetti**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

L'architettura degli interni e l'allestimento possono concorrere a formare, insieme con altre discipline, una preparazione equilibrata e a sviluppare un approccio alla progettazione che tenga conto dei cambiamenti avvenuti in questi ultimi anni nei comportamenti e nelle esigenze degli utenti nonché nella fruizione degli spazi. E' nostra convinzione che già nella sede del triennio debbano essere affrontate le tematiche della gestione degli spazi e della capacità dell'architetto di assicurare una elevata qualità ambientale grazie a sinergie tra tecnologie di supporto all'architettura, condizioni di benessere degli spazi interni e nuovi modelli del vivere contemporaneo. Riteniamo necessaria "un'educazione al progetto", che richiede di insegnare la progettazione degli spazi interni e di relazione (interni/esterni) dal generale al dettaglio, con lo scopo di garantire una progressiva sensibilità dello studente al passaggio dall'idea alla costruzione, dal progetto al cantiere, e a maneggiare con disinvoltura i passaggi alle varie scale di disegno: rientra in questo quadro il mondo del mostrare. E' opportuno che gli interni e l'exhibit vengano sviluppati nella loro specificità e al tempo stesso vengano letti in un processo di continuo rimando ad altre discipline, con l'obiettivo di aggiornare le competenze dell'architetto in settori in cui avvengono rapide trasformazioni che incidono su molti profili professionali, quali l'exhibit, la fiera, l'effimero, gli eventi il retail, la scenografia; in essi il ruolo del progettista assume carattere strategico all'interno di équipes interdisciplinari. Nel processo di formazione triennale e magistrale, entrambi i settori, degli interni e dell'allestimento, dovrebbero rivestire un ruolo più incisivo con una maggiore attenzione a linee-guida per indirizzare i laureati verso il mondo del lavoro, predisponendo profili e curricula "dedicati".

Queste considerazioni portano a sviluppare tematiche inerenti sia la cultura sia la pratica del progetto, costituendo un supporto trasversale ai corsi di composizione architettonica. Interessa quindi ancorare temi di immediato utilizzo per il futuro progettista (che dimensioni hanno gli ambienti che usiamo, quali criteri distributivi legano tra loro nel modo più opportuno gli spazi interni, quali caratteristiche hanno i materiali di finitura dell'or-



ganismo edilizia) ai concetti di spazio da modellare e “attrezzare”, e di centralità dell’utente nel processo propositivo. Occorre anche insegnare a prendere confidenza e a legare tra loro elementi spesso decontestualizzati – gli arredi – con elementi che vivono del contesto e che rientrano nell’esperienza quotidiana dell’utente. Il tutto con un invito a confrontarsi con sovrapposizioni interdisciplinari tra design degli ambienti, elementi strutturali ed impiantistici, tecnologie, vincoli progettuali e normativi compatibili con l’intervento, visti alla luce della storia dell’architettura di interni e del comfort complessivo degli ambienti. Rientra in questo processo formativo l’attenzione per una visione globale e interdisciplinare delle componenti fondamentali della comunicazione visiva applicata alla fotografia digitale; attraverso i fondamenti dell’immagine, della fotografia, di un corretto workflow lavorativo, lo studente deve essere guidato a padroneggiare strumenti e soluzioni progettuali tramite le tecniche appartenenti al mondo della Computer grafica.

Il processo dall’idea alla costruzione muove dallo scopo di far seguire all’impostazione metodologica un’applicazione progettuale che spinga lo studente a misurarsi con aspetti di dettaglio, di sperimentazione del comportamento dei materiali e degli elementi strutturali ed impiantistici per progettare (capacità metodologica di come si affronta il problema) e costruire (capacità di realizzazione). Occorre infatti maturare un atteggiamento di grande attenzione al passaggio graduale dall’elaborazione dell’idea iniziale allo sviluppo del concept e del moodboard, fino alla realizzazione dettagliata e alla costruzione del manufatto. In conclusione nella fase di completamento del curriculum formativo lo studente di architettura dovrebbe saper sviluppare proposte progettuali corrette sia dal punto di vista della rispondenza a criteri esigenziali e prestazionali, sia dal punto di vista della fattibilità costruttiva, sia della contestualizzazione negli spazi scelti.

## **Immagini**

1. Proposta di arredo per giovane coppia nel centro storico della Città di Torino, Laurea Triennale in Architettura/Architecture Corso di Fondamenti dello spazio architettonico interno, proff. M.Vaudetti e S.Canepa, a.a. 2015-16 (Studenti E.Aimone Mariotta, J.Maiz Mazuela, F.Poma).
2. Proposta di allestimento dell’Accademia delle Scienze di Torino, Laurea Magistrale in Architettura Costruzione Città Corso di Architettura degli interni e allestimento, proff. M.Vaudetti e S.Canepa, a.a. 2016-17 (Studenti G.Romano, E.Sattanino, E.Schiari).

# Il museo come teoria: Forma e vita del Laboratorio di progettazione architettonica

**Ildebrando Clemente**

Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
Dipartimento di Architettura

## 1

Questo testo si propone di esporre l'aspetto teorico e pratico adottato all'interno del Laboratorio di Progettazione architettonica del IV anno, maturato presso il Corso di Studi a ciclo unico in Architettura dell'Università di Bologna durante l'anno accademico 2017-18.

L'aspetto strategico-teorico del Laboratorio si sviluppa a partire dall'idea warburghiana secondo cui ogni vita desidera una forma per invernarsi nella realtà. Il tradursi delle necessità e delle aspirazioni della vita nelle forme significanti tipo-morfologiche dell'architettura circoscrive dunque, allo stesso tempo, lo sfondo teorico e l'intenzionalità pratica del Laboratorio di Progettazione architettonica.

Le relazioni tra forma e vita rappresentano, di fatto, il pretesto su cui innestare la strategia didattica del Laboratorio: far emergere nell'esistente i suoi punti di frattura e le sue crepe. Un modo di favorire, attraverso il Laboratorio, lo sviluppo, nei progettisti, di un'attitudine critica, estetica e progressiva nei confronti della realtà dei fatti urbani con l'intenzione di una loro reale valorizzazione.

Si tratta di un indirizzo di formazione che pone gli aspetti tecnico-scientifici, quelli estetici, politici e spirituali dell'azione progettuale in previsione del raggiungimento di una sintesi di tali aspetti attraverso l'elaborazione di un linguaggio che si esprima attraverso forme finite e riconoscibili. Tale previsione necessità di un'elaborazione teorica e prefigurativa dell'architettura. L'invenzione-prefigurazione di luoghi significanti in cui una comunità possa riconoscersi rappresenta, di fatto, l'obiettivo culturale e specifico del Laboratorio.

Ora l'attitudine alla critica del presente e all'invenzione dei luoghi urbani significanti non può prescindere dall'adozione e articolazione di diverse scale del progetto necessarie per comprendere e sviluppare compiutamente il tema compositivo e urbano. Il tema proposto dal Laboratorio ha riguardato, infatti,

la trasformazione di alcune aree all'interno del Parco Sempione a Milano adiacenti al Palazzo dell'Arte, sede della Triennale di Milano, e la loro rigenerazione attraverso l'ideazione di un luogo dei musei di arte contemporanea. Dunque, come si può intuire, il Laboratorio si è sviluppato nella convinzione che il rapporto tra scale del progetto e precisazione del tema implica una dialettica interdisciplinare guidata da una teoria della progettazione come momento essenziale di una teoria dell'architettura fondata sulla conoscenza della città e dei suoi fatti urbani in relazione alla messa a punto di un tema progettuale specifico.

## 2

Che cosa vuol dire elaborazione di una teoria all'interno di un Laboratorio di progettazione? Vuol dire innanzitutto assumere e affrontare una domanda che ci appare decisiva per il presente. La domanda è la seguente: come possiamo affrontare un'indagine sul luogo e sull'appropriatezza e relazione tra progetto e luogo nell'epoca della globalizzazione delle forme significanti?

La radicalità di questa domanda esige di essere affrontata attraverso l'elaborazione di un'idea forte. L'idea forte adottata dal Laboratorio è stata quella di assumere ed elaborare una teoria del luogo.

L'ipotesi teorica indica la necessità di una comparazione tra il concetto di luogo nella cultura antica e quello che si è sviluppato nella cultura contemporanea. Questa cultura sembra attualmente segnata da una paradossale dialettica. Da una parte, infatti, è sempre più avvertita la tendenza crescente all'indifferenza ai luoghi indotta dalle tecniche di comunicazione digitale e di massa, dall'altra parte emergono tendenze contrastanti e indirizzate al riconoscimento di un luogo proprio e concreto, come punto identitario fermo da salvaguardare. Per comprendere meglio la paradossalità dialettica dell'idea di luogo sono state assunte le argomentazioni sul concetto di luogo sviluppate nella Fisica di Aristotele e quelle elaborate da Martin Heidegger nel suo famoso testo "Costruire, abitare, pensare". In

particolare è stata considerata la dialettica tra immutabilità e permanenza del luogo assoluto presente in Aristotele e di trasformabilità e reinvenzione presente nelle articolazioni del discorso di Heidegger.

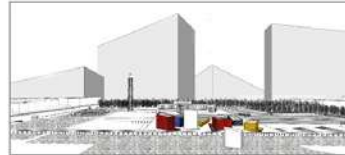
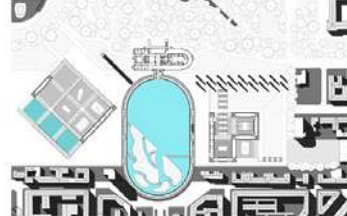
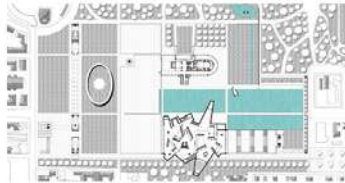
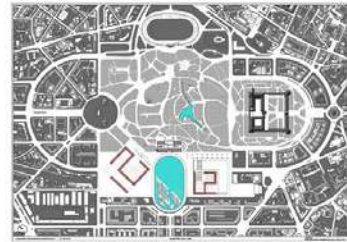
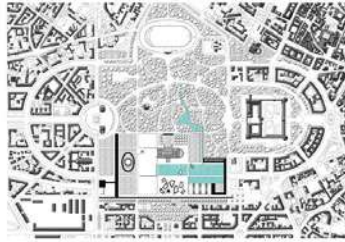
Di là dalle argomentazioni di ordine teorico e concettuale è importante ricordare che le relazioni tra progetto e luogo – e l'importanza che esse stabiliscono di volta in volta all'interno delle riflessioni teoriche sull'agire progettuale – rappresentano uno degli aspetti più indagati nell'architettura contemporanea.

Come noto l'importanza del concetto di luogo trae le sue origini dall'affievolirsi progressivo della carica propositiva interna all'esperienza e all'ideologia del Movimento Moderno. Per questo tale concetto va sempre considerato all'interno di un'idea generale di rifondazione della teoria progettuale e sostenendo che lo specifico disciplinare risiede soprattutto nel compito dell'architetto di affrontare il problema della forma.

## 3

I nessi tra progetto, forma e luogo, sono stati assunti come motivi da svolgere ed esprimere all'interno dell'architettura dei musei. Da sempre i musei sono espressione di un particolare momento storico e sono, tra le manifestazioni dell'età moderna e contemporanea, gli edifici che forse maggiormente hanno alimentato la ricerca teorica e compositiva dell'architettura.

Il museo inteso come deposito di memorie da custodire e tramandare dalle quali fondare un nuovo mondo, ha felicemente nutrito nel corso del tempo il significato intrinseco dell'architettura. Per mezzo dei musei l'architettura è riuscita a esprimere straordinarie potenzialità formali, costruttive ed espressive. Sappiamo altresì che i musei sono intimamente legati ai cambiamenti delle condizioni politiche di un paese, agli sviluppi storici, ai cambiamenti sociali e culturali di una società. A questo proposito è opportuno ricordare che il museo, come architettura in sé, sorge nel momento in cui Georg Wilhelm Friedrich



Hegel, nelle Lezioni sulla filosofia della storia redatte tra il 1821 e il 1824, dichiara il compimento del percorso storico dello spirito europeo.

Nelle Lezioni Hegel pone in evidenza un fatto semplice e decisivo per la nostra esperienza storica. Noi ci accorgiamo delle cose, dice Hegel, quando esse giungono al tramonto. Quando cioè le cose giungono al compimento. A quel punto possiamo soltanto rammemorare ciò che è stato. Che cosa giunge a compimento? Giunge a compimento il processo storico di razionalizzazione e organizzazione del reale guidato dall'universalità della ragione cum scientia. Ed è noto come dall'evidente potenziamento dell'istanza razionale si affacci il progressivo depotenziamento della ricchezza delle forme di vita – culturali, spirituali e metafisiche – su cui la storia e la realtà da lungo tempo s'asstavano vicendevolmente. È altrettanto noto a tutti come tale depotenziamento oggi si esprima a tutti i livelli del sentire comune soprattutto attraverso la rete globale digitale.

#### 4

In qualche modo – forzando la prospettiva hegeliana – il museo potrebbe rappresentare il luogo dal quale lo spirito razionale e astrante della cultura europea, giunto al suo apice, può, in fine, contemplare pacificamente le immagini del suo passato, ormai organizzate cronologicamente.

Da questo luogo, e da questo momento in poi, la razionalità della storia, intrinseca all'agire dello spirito europeo, può, senza alcun rimpianto per ciò che è stato, volgere lo sguardo al passato e rammemorare il proprio percorso e le sue forme ormai giunte al compimento. Ma soprattutto può finalmente e consapevolmente proseguire il suo cammino nella direzione del potenziamento della razionalizzazione delle differenze presenti nella realtà e nell'esistenza umana in tutti i suoi aspetti.

Tuttavia, nonostante la forza unidirezionale dell'istanza di razionalizzazione presente soprattutto nella rete globale digitale, nel sentire comune – come ha mostrato tra gli altri Karl Jaspers in *Origine e senso della storia* – sembra che la memoria sopravviva

attraverso risonanze emotive ed affettive, anche rispetto a un passato che, pur rievocato come alienante, e per quanto riepi-logato, schematizzato e riorganizzato attraverso il sapere concettuale, continua a riemergere sporadicamente ancora oggi come agente premonitore d'inquietudini rivelative.

Ora se consideriamo l'Altes Museum di Berlino, realizzato tra il 1821 e il 1828, come momento cruciale del sorgere dell'idea del museo contemporaneo e come composizione e reinvenzione di pezzi e parti dell'architettura della storia, possiamo porci la seguente domanda: in che misura la composizione delle forme di un museo dell'epoca del world.wide.web. potrebbe farsi avanti per esplorare, attraverso le componenti tecniche, formali, spaziali e tipologiche, spazi dotati di un forte carattere immaginifico finalizzate alla costruzione di veri e propri teatri della città e del mondo globale? Inoltre: in che misura l'architettura dei musei mette in scena e riflette la contrapposizione critica tra razionalizzazione e rammemorazione, insita nella storia e nella ragion d'essere stessa dell'edificio museale?

Queste domande sono intrinseche alla formazione di una teoria della progettazione architettonica. E la formazione di una teoria della progettazione costituisce, come accennato sopra, l'obiettivo specifico di un Laboratorio di Progettazione e più in generale di una scuola di architettura. La sua priorità su altre forme di ricerca progettuale rimane incontestabile.

#### Immagini

1. Progetto per un luogo dei musei per l'arte contemporanea. Parco Sempione, Palazzo dell'Arte, Triennale di Milano. Corso di Laurea in Architettura, Dipartimento di Architettura, Università di Bologna, Campus di Cesena, A.A. 2017-18. Studenti: Asia Montanari, Andrea Romagnoli - Paolo Gardelli, Luca Gardini, Lisa Guffroy - Alessandro Cleri, Riccardo Guerrieri, Trela Agata.



## **Sul comporre come tecnica autonoma e sulla ricomposizione come tecnica relativa: Un breve resoconto critico sulle esperienze dei laboratori di progettazione**

**Francesco Costanzo**

Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"  
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

I laboratori di progettazione del primo e terzo anno nel Corso di Studi Quinquennale Architettura, come momenti iniziale e centrale di particolare interesse nel percorso formativo, riguardano l'introduzione dei fondamenti disciplinari e l'avvicinamento a quel rapporto tra temi architettonici ed urbani da rappresentare nel manufatto. A partire da queste necessità formative, nelle diverse esperienze didattiche svolte in questi anni per il DADI-Unicampania (diversità essenzialmente tematiche) si individua uno sviluppo del progetto didattico, su cui insistono delle ragioni ricorrenti rispetto alle quali è opportuno soffermarsi.

E' proprio all'interno di questo sviluppo, riconosciamo che le prime esperienze didattiche (risalenti agli anni 2007-2012) sono state incentrate quasi esclusivamente sul trasferire quel portato fondamentale e costitutivo dell'architettura, che vede il progetto di architettura come sede per conoscere elementi e procedimenti per la costituzione del manufatto, e tendente a definire comunque l'edificio come un fatto autonomo, attraverso metodi che provano a configurare modelli a carattere dimostrativo, tesi cioè ad essere chiari nel restituire i principi assunti.

Rispetto a questo quadro programmatico definito e sostanzialmente stabile, le esperienze didattiche successive sono state più propense ad accogliere le specificità delle occasioni offerte da un sito o da una preesistenza. In esse sono stati messi in luce i dispositivi relazionali, rendendo più enigmatico il rapporto tra il sistema dei modelli e dei riferimenti inizialmente assunti e le soluzioni.

Va detto che il primo sistema di esperienze sicuramente aderiva ad un'idea di architettura che era anche quella di una precisa Scuola (e, dentro questa, abbiamo riconosciuto l'influenza del contributo originale di Salvatore Bisogni), impegnata a definire le ragioni del progetto e a stabilire il perimetro entro il quale si riconosce il corpus disciplinare della Composizione Architettonica. Le seconde risentivano invece dell'esigenza di una maggiore "effettualità del progetto" e probabilmente di

un equivoco di fondo per cui un progetto effettuale – garantito dall'evidenza e dalla concretezza (del reale) - dovesse cogliere interamente le condizioni contraddittorie di una situazione contemporanea ed inseguirne tutti i dati, anche nella loro occasionalità.

Questa "deviazione", che ha segnato il passaggio dalle prime alle seconde esperienze, ha avuto il significato di prendere una posizione critica all'interno del nostro momento storico che è di natura neo-positivista – tutto sito, programma, quantità, diagrammi – per cui si è cercato di andare oltre i "procedimenti di canone", per far sì che la Composizione non fosse e non apparisse come l'eremo in cui rifugiarsi, ma trovasse dei nuovi "banchi di prova" attraverso cui misurarsi. È in questo clima e con queste tensioni, che abbiamo provato a trovare dei modi con cui gli aspetti costitutivi – tendenzialmente indipendenti – collidessero con gli elementi dissonanti posti dalla realtà ed agenti al di fuori dei nostri calcoli prestabiliti.

In questo passaggio, va detto che dal punto di vista sintattico ci si è mossi sempre all'interno di una grammatica elementarista perché questa è in grado di rendere sufficientemente chiare le difficoltà di un progetto nel suo farsi, difficoltà tutte rinviate ed assorbite nei principi del comporre e nelle sue deroghe, affidate così ad una tensione di possibili configurazioni (con figure inalterabili) e non ad un gioco di forme in cui le forme stesse sarebbero risultate troppo esposte (fino ad essere soggette a deformazione, avviando esiti espressionisti) nello scontro con le particolarità del reale.

Questo avvicinamento alle questioni del rapporto con le problematiche della realtà (anche contingente), ha reso ancor più centrale la scelta dei temi didattici. Così negli ultimi anni abbiamo scelto di far lavorare i laboratori sulla sostanza incompleta dell'architettura, che è il dato più ricorrente e potente che segna l'immaginario e l'iconografia di molti paesaggi contemporanei, tra l'altro fortemente presente nel territorio metropolitano ipodenso a nord di Napoli (ambito di riferimento nelle attività di "terza missione" del DADI). Uno stato

che noi possiamo ricondurre, dal punto di vista compositivo, alla categoria generale del non finito architettonico.

Come oggi recita tutta la letteratura specialistica, abbiamo pensato che la manifestazione del non finito - ed in particolare le forme incomplete degli edifici minori - riflettesse la realtà frammentaria del nostro tempo. Ma, oltre a ciò, ci è apparso che affrontare il tema del non finito (e risolverlo con le connesse attività specifiche di ricomposizione) fosse il modo per sperimentare e verificare alcune questioni attuali che riguardano direttamente il progetto di architettura:

- pensare all'architettura come un farsi e non come un fatto, il che significa pensare la forma come formatività (quindi non più solo funzionale ad una finitura da predeterminarsi, che oggi è più difficile pensare e trasmettere);

- affrontare una realtà del fare architettonico che riguarda la non corrispondenza tra progetto ed opera, dovuta alle mutazioni costruttive, a quelle variazioni in corso d'opera che ci fanno parlare di "vaghezza programmatica";

- trasferire il problema espressivo come questione complessa che rinvia – in assenza di una linearità tema architettonico/caratteri – alla rivelazione della storia costruttiva discontinua, alle diverse vite e ai differenti tempi di un'opera (la diacronia, la profondità temporale, ...).

Così, il tema della non finitezza è stato introdotto nei laboratori di progettazione. Ciò è avvenuto attraverso procedimenti che nel primo anno fossero propri di una progressione autonomia/relazionalità affrontata gradualmente per esercizi, mentre nel terzo anno tale tema ha riguardato tutto lo svolgimento del laboratorio.

Nel primo anno – strutturato fino al quel momento con quattro esercizi modellistici che riguardavano la composizione per elementi e dei tipi abitativi - è stato così inserito nell'ultimo esercizio un elemento rappresentativo dello stato di non finitezza (un telaio strutturale) in un lotto teorico, frutto di un artificio, andando quindi a lavorare sulla "simulazione del

problema” e stabilendo delle condizioni generiche senza una situazione reale e riconoscibile. Ciò che interessava era far lavorare gli studenti su “categorie di problemi” con soluzioni generali ed estensibili.

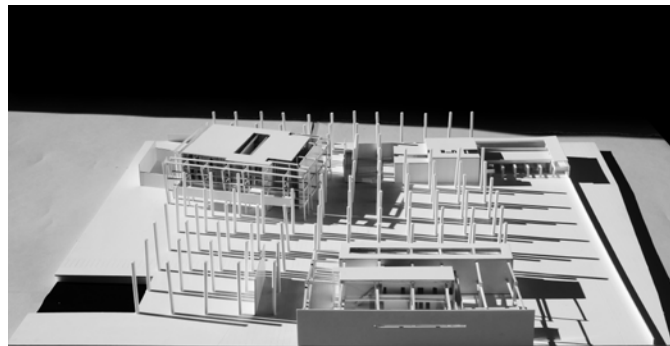
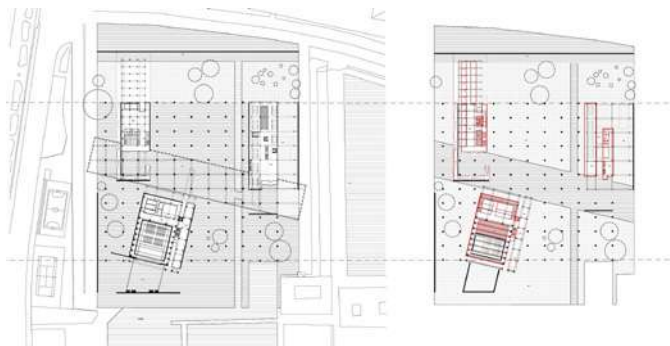
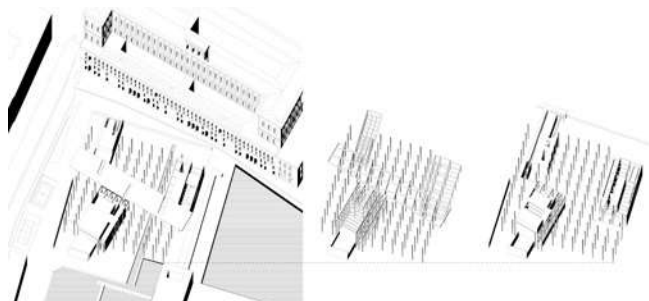
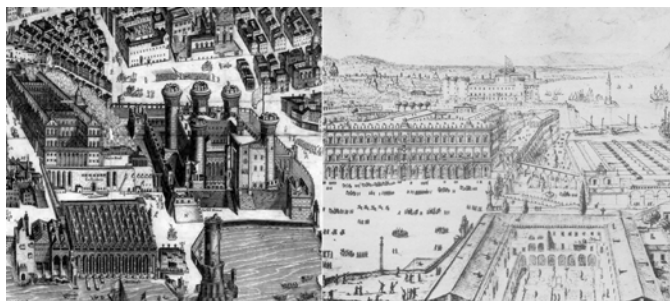
Nel laboratorio del terzo anno abbiamo invece lavorato su casi specifici – edifici con diversi gradi di finitezza in situazioni urbane date – presi a prestito dalle condizioni della realtà. Oggi, facendo un bilancio di quell’esperienza, possiamo dire che in quell’impostazione la realtà è sembrata troppo invasiva, la contingenza è sembrata imporre uno sforzo troppo elevato – con studenti senza una forte strumentazione compositiva – in quanto tale sforzo era concentrato su questioni tecniche particolari, così come troppo “particolari” erano gli esiti progettuali, perdendo il rapporto con le qualità della generalità dell’approccio e dell’estensibilità della soluzione.

È indubbio che le condizioni formative del primo anno – compatibili con una progressività attraverso una struttura didattica per esercizi – abbiano consentito di affrontare più questioni del progetto e di definire, seppur in forma iniziale, i rapporti tra finitezza e non finitezza.

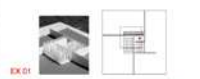
Ma nel laboratorio del terzo anno la messa in questione di questo rapporto era più problematico. In questo laboratorio, la compresenza di condizioni più articolate (lavoro sui temi urbani, sui caratteri, su programmi più complessi, l’assunzione di un solo progetto / “tema d’anno”) ha imposto la scelta di impegnare gli studenti solo sul progetto sull’esistente – con operazioni di natura ricompositiva, tendente cioè a stabilire una tensione verso una compiutezza – comportando la rinuncia all’esperienza compositiva sul tutto, ossia sulla finitezza. Si è arrivati, nel tempo a disposizione, ad insegnare i modi della ricomposizione, e solo attraverso queste tecniche si è affrontata la questione compositiva.

A valle di queste valutazioni, innanzi agli esiti del nostro lavoro, è apparso dunque necessario trovare i modi reintrodurre il progetto della finitezza, anche nelle forme di una messa in relazione diretta con i temi della non finitezza. È sembrato





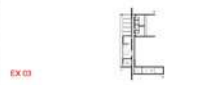
I



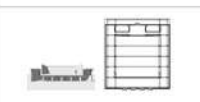
EX 01



EX 02



EX 03



EX 04 (2009)

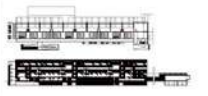
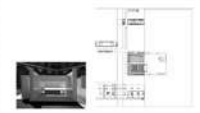


EX 04 (2010)

II



III



IV-V



AUTONOMIA

SIMULAZIONE DEL PROBLEMA RELAZIONE

essenziale, anche solo in una fase del laboratorio, ritornare a lavorare sulle ragioni dell'edificio a partire da condizioni più libere, senza le influenze di una preesistenza da modificare, e ciò per garantire un'esperienza che partisse da uno svolgimento autonomo del progetto e dell'indagine del tema architettonico. Una necessità che si rivela anche – oggi come ieri – per confermare la centralità di quelle questioni compositive che sono ineludibili in quel percorso formativo quinquennale – proprio della tradizione italiana - dal carattere generalista e universalista.

È proprio a partire da queste considerazioni, che negli ultimi due anni (2017-2019) si è deciso di introdurre un diverso dispositivo per lavorare sul comporre e sul ricomporre, sulla finitezza e sulla non finitezza.

Così, il laboratorio del terzo anno si è occupato del progetto di una grande architettura civile in un'area disponibile nel contesto storico, senza interferenze significative. La prima metà del corso è stata dedicata al progetto di un manufatto finito definendo gli elementi e gli ordini costitutivi in relazione all'idea di manufatto dentro un sistema urbano caratterizzato. Solo a conclusione di questa fase è intervenuto il non finito. Ancora una volta attraverso una "simulazione di un problema" in cui il non finito è un artificio che riguarda la *runderizzazione* del primo progetto: si è pensato che il progetto iniziale sia stato realizzato in parte e che, dovendo rispondere ad una riduzione e modificazione del programma, debba risolversi in una nuova adeguata completezza. Un procedimento/artificio non molto diverso da quello proposto da Francesco Venezia all'interno di un suo laboratorio di progettazione a Mendrisio in cui alcune architetture di Kahn e Le Corbusier, inizialmente ridotte a telaio, sono oggetto di un progetto ricompositivo.

Di questa simulazione, e della sua efficacia formativa, possiamo fare oggi un bilancio. Nel passaggio tra progetto del finito, riduzione del manufatto ad opera incompleta e ricomposizione, si palesano le forti discordanze tra l'ordine comunque espresso nella realtà costruttiva (identificativa del

non collimanti, la relazione con queste orditure imperfette e precarie, e anche il conflitto che ne può derivare, fa comunque intravedere la possibilità di una rappresentazione inedita di quell'antologia della forma e del tempo che, attraverso le architetture, è la città.

## Immagini

1. Esercizio su un sistema residenziale con l'introduzione di un telaio esistente. Laboratorio di Progettazione Architettonica 1 (A.A. 2014/15, prof. F. Costanzo). Modello
2. Progetto di ricomposizione di un fronte per la trasformazione del non finito. Laboratorio di Progettazione Architettonica 3 (A.A. 2014/15, prof. F. Costanzo, coll. G. Oliva). Modello
3. Palazzo Reale e Arsenale del Molosiglio, Napoli. Veduta dello Stopenhdal (1653) e del Cruyl (1664-76). Laboratorio di Progettazione Architettonica 3 (A.A. 2018/19, prof. F. Costanzo, coll. G. Oliva).
4. Progetto di Unità Architettonica Complessa al Molosiglio (Napoli). Laboratorio di Progettazione Architettonica 3 (A.A. 2018/19, prof. F. Costanzo, coll. G. Oliva). Pianta del progetto sol. A (finita) e sol. B (in nero le parti non finite, in rosso le parti di completamento).
5. Progetto di Unità Architettonica Complessa al Molosiglio (Napoli). Laboratorio di Progettazione Architettonica 3 (A.A. 2018/19, prof. F. Costanzo, coll. G. Oliva). Assonometrie della sol. A (finita), sol. intermedia (tettonica), sol. B.
6. Progetto di Unità Architettonica Complessa al Molosiglio (Napoli). Laboratorio di Progettazione Architettonica 3 (A.A. 2018/19, prof. F. Costanzo, coll. G. Oliva). Foto del modello architettonico della soluzione B (non finita).
7. Autonomia, Simulazione del problema, relazione, tavola sinottica del "progetto didattico" nei Laboratori di Progettazione Architettonica 1-2-3-4-5 (AA. 2006/7-2018/19, prof. F. Costanzo).

# Il progetto urbano nella città storica: Il caso studio di Taranto antica

**Vincenzo d'Abramo**

**Rachele Lomurno**

**Nicola Davide Selvaggio**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

## Principi e metodi

Inserito nel corso di laurea magistrale in Architettura del Politecnico di Bari, il Laboratorio di Progettazione Architettonica Il tenuto dal professor Francesco Defilippis, con i suoi collaboratori Vincenzo d'Abramo, Rachele Lomurno e Nicola Davide Selvaggio, ha come scopo l'indagine delle tecniche e delle grammatiche della composizione urbana nella contemporaneità. In particolare, attraverso il caso studio della città antica di Taranto il corso mira a fornire agli studenti gli strumenti di lettura, analisi e conseguentemente intervento sulla struttura urbana della città, indagando le relazioni morfologiche e formali del tessuto storico e del suo territorio e di come queste relazioni entrino in contatto con il progetto di architettura. Inserito nel più ampio programma formativo quinquennale del dipartimento, il corso si rivolge agli studenti del secondo anno, dopo che gli stessi hanno preso consapevolezza ed affrontato il problema tipologico-abitativo nei laboratori di progettazione del primo anno, impegnandoli ad indagare ora quello della forma urbana e della costituzione del suo senso, ampliando il loro orizzonte concettuale dalla misura della casa alla città tutta, con la sua struttura propria e con le relazioni del territorio.

Composto da lezioni frontali ed attività di atelier, il laboratorio si prefigge come scopo primario la costruzione e la formazione di un corpo teorico che è alla base del progetto, una teoria che miri a dare senso alle forme della città e alle forme del territorio, una teoria che riconosce nella forma quello che Antonio Monestiroli chiama la "cultura precedente al nostro progetto" (Monestiroli 2002, 31), un a priori alla condizione di intervento. Al senso delle forme si affianca il riconoscimento del tema, un tema che oltre alla stringente specificità del caso abbracci una più ampia generalità delle questioni architettoniche nella contemporaneità. Il caso specifico del corso indaga come il progetto contemporaneo possa strutturarsi per e con la città antica, generando legami continuativi, che non siano mimesi di ciò che ci ha preceduto, né costruzione di una forma aprioristica, bensì individuazione e riconoscimento di quelle trame che l'antico ci suggerisce e ci porge e a cui il progetto deve fare riferimento.

Se la teoria è l'elemento fondativo di un corso, il punto di inizio e di fine su cui poggiare i passi che si susseguono durante il proseguo degli incontri e di cui continuamente avere riferimento, l'analisi urbana rappresenta necessariamente la prima pietra del progetto. Se nella forma urbana per noi è racchiuso il senso dello spazio e del fare città, l'analisi è necessariamente lo strumento che ci permette di indagare questo senso, portarlo alla superficie e comprenderlo. Il progetto diventa in questo modo, prendendo in prestito la metafora di Carlos Marti Aris del luogo come sedimentazione di frammenti successivi, un ulteriore frammento della città che in continuità con la storia della stessa interpreta i luoghi per poi depositarsi, "in modo tale che gli elementi preesistenti, anziché essere annullati o trasfigurati, entrino a far parte della nuova composizione" (Marti Aris 2007, 49).

Il progetto di architettura, lungi dall'essere una semplice risposta quantitativa, prova ad essere, seppur nella limitatezza di un laboratorio del secondo anno di architettura, una "meditazione sulle cose, sui fatti" (Rossi 2012, 304), un'occasione per gli studenti per provare ad affrontare il progetto di architettura come confronto con un'idea di città, che è traduzione delle forme, degli spazi e del senso del luogo su cui il progetto si radica. Crediamo infatti che se l'esercizio si limitasse alla sola, semplice, superficiale risposta alla contingenza del momento essa fluirebbe nell'immediatezza, nella parzializzazione e limitata specificità del problema, sfuggendo ai principi e ai temi che sono insiti nel fare architettura, che è la costruzione degli spazi in cui avviene la vita dell'uomo e a cui la specificità risulta essere un mezzo con cui affacciarsi a tali questioni.

### **Generalità e specificità del caso studio**

Obiettivo del corso è quello di costruire un metodo che partendo dall'analisi urbana, come momento di riconoscimento dei principi di composizione e dei caratteri di un luogo, giunga alla definizione di un progetto urbano capace di definire il senso contemporaneo di quel luogo.

Attraverso lo studio di un caso applicativo, il corso cerca di sviluppare ricerca e riflessione critica, indispensabile sia alla formazione e maturazione del futuro architetto nel panorama contemporaneo che del dipartimento in cui il corso è inserito.

La città antica di Taranto costituisce un caso di studio di grande interesse in cui una condizione critica di abbandono e di degrado, convive, stridente, con il pregio dei suoi caratteri morfologici e architettonici e con la bellezza della sua straordinaria condizione paesaggistica. All'interno di questo stimolante panorama architettonico, il corso offre agli studenti il confronto con cinque parti di città, che sono pregne di senso sia nella complessità della struttura insulare della città antica, sia nella particolarità delle relazioni orografiche, percettive e di contorno. Le cinque aree sono scelte in base al forte degrado, all'abbandono e all'incuria dei manufatti, insieme alle potenzialità che le aree offrono in un loro possibile ripristino, ovvero di una loro nuova conformazione.

Il laboratorio, sia nella sua componente teorica che in quella applicativa, cerca di veicolare la necessaria interscalarità del progetto di architettura, partendo dalle questioni più strettamente legate alla morfologia urbana, fino a quelle tipologiche. Iniziando dall'individuazione di un morfema, attraverso l'equilibrio di pieni e vuoti, delle relazioni morfologiche e spaziali, si giunge alla definizione di parti elementari di città, unità tipo-morfologiche che instaurano un profondo rapporto di continuità con l'esistente.

Il caso applicativo scelto e l'approccio multiscalarità oltre che sperimentare tecniche e grammatiche della composizione urbana, offrono l'opportunità di indagare temi centrali per la disciplina architettonica, come il rapporto tra architettura e città e quello tra architettura e antico.

Antonio Monestiroli, parlando dei progetti di Mies, sottolinea come nel maestro tedesco ci sia una perseveranza a cercare la "forma propria" (Monestiroli 2002, 36) nella sua architettura, ossia una forma che nonostante sia il prodotto della contempora-



neità, affondi il suo senso più che nella storia, ossia nei suoi tipi, nell'idea primigenia che sottende quella forma. E forse questo ricercare la "forma propria" è il fil rouge anche del nostro operare, il tema principale, esplicitato e non, il risultato a cui tendere, il momento in cui senso dell'abitare e forma del luogo convergono per dar vita al progetto.

La necessità di coniugare le esigenze legate alle nuove forme dell'abitare, come il co-living e co-working, con i caratteri e le unità morfologiche e spaziali del centro antico hanno portato alla definizione di tipi nuovi, spesso sperimentali o alla trasformazione di quelli esistenti attraverso tecniche di composizione di diradamento e stratificazione col fine di ri-abitare questa parte di città.

Discutere e affrontare la mole e la complessità di questi temi è conditio sine qua non per trasmettere la necessità di giungere a quella "forma propria", al progetto come momento in cui affermare un'idea di città.

### Riferimenti bibliografici

Martí Arís, Carlos. 2016. *La centina e l'arco. Pensiero, teoria, progetto in architettura*. Milano: Christian Marinotti Edizioni.

Monestiroli, Antonio. 2002. *La metopa e il triglifo*. Bari: Editori Laterza.

Rogers, Ernesto Nathan. 1999. *Il senso della storia*. Milano: Edizioni Unicopli.

Rossi, Aldo. 2012. "Architettura per i musei". In *Scritti Scelti sull'architettura e la città 1956-1972*, 299-313. Macerata: Quodlibet.

### Immagini

1. La città antica di Taranto con l'individuazione dei cinque progetti per ciascuna area-studio, d'Abramo, Lomurno, Selvaggio

(progetti di – da sinistra a destra – Fello, Lamacchia, Lattanzio; Debernardis, Lanzetta, Xeka; Guglielmi, Scarpelli, Serpenti; Andreola, Gabrieli, Mezzapesa; Armenise, Capurso, Lassandro), 2018.



## Mostrare l'interscalarità: Sezioni per la didattica di architettura

**Manfredo di Robilant**

**Davide Rolfo**

Politecnico di Torino

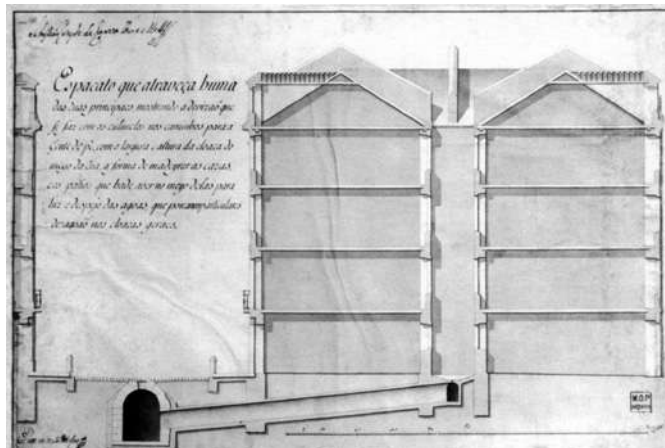
Dipartimento di Architettura e Design

La sezione trasversale è uno strumento di rappresentazione che si presta meglio di altri allo studio della città e dell'architettura, perché evidenzia in modo sintetico la forma, le proporzioni, la composizione dello spazio urbano, così come il rapporto fra lo spazio pubblico indifferenziato, quello accessibile sotto determinate condizioni, quello privato. Non è casuale che siano proprio due sezioni trasversali urbane ad aver avviato la progettazione dello spazio urbano nella modernità. La sezione stradale tipo di Eugénio dos Santos per la ricostruzione di Lisbona dopo il terremoto del 1755 e quella di Pierre Patte per una ideale strada parigina, del 1769, hanno per prime messo in luce la complessità della città moderna per quanto concerne non solo i rapporti fra pieni e vuoti, ma anche l'interdipendenza creata dai sistemi fognari fra edifici – di solito privati – e strade pubbliche<sup>1</sup>. Con la drammatica crescita del numero e della complessità delle infrastrutture pubbliche, la sezione trasversale urbana ha aumentato ancora la potenzialità di sintesi e immediatezza rappresentativa. Combinata con la prospettiva, la sezione trasversale offre poi una visione quasi totalizzante dello spazio progettato, interno o esterno, mantenendo al tempo stesso un carattere potenzialmente divulgativo, come dimostra la serie di letture di edifici moderni e contemporanei pubblicata dai membri dello studio newyorkese LTL Architects, con chiari intenti didattici<sup>2</sup>. Mentre le sezioni di LTL sono estremamente "figurative", e ottenute da accurati modelli 3d, esistono sezioni stradali che, all'opposto, perseguono espliciti fini didattici con una rappresentazione quasi per ideogrammi, come nelle letture

---

1. La sezione di Patte è stata a lungo considerata la prima del genere, fino alla individuazione dell'antecedente di dos Santos. È suggestivo notare come dos Santos fosse ingegnere: il fatto che probabilmente Patte vide la sezione di dos Santos conferisce un carattere politecnico ante litteram alla sezione stradale trasversale. Andrew J. Tallon, "The Portuguese Precedent for Pierre Patte's Street Section", in «JSAH», vol. 63, n. 3 (2004), pp. 370-377.

2. Lewis, Paul, Tsurumaki, Marc, and Lewis, David J. 2016. *Manual of section*. New York: Princeton Architectural Press.



## DIRECTIONAL SPACE

	SPACE · SCALE	SPEED	SYMBOL <small>sign-symbol bldg ratio</small>
EASTERN BAZAAR		3 MPH	
MEDIAVAL STREET		3 MPH	
MAIN STREET		3 MPH 20 MPH	W
COMMERCIAL STRIP		35 MPH	
THE STRIP		35 MPH	
SHOPPING CENTER		3 MPH 20 MPH	* W

di Las Vegas di Venturi e Scott Brown, un altro punto di svolta nello studio del rapporto fra spazi urbani pieni e vuoti, privati e pubblici<sup>3</sup>. Se LTL e Venturi e Scott Brown affrontano il tema della sezione per la didattica/divulgazione con modalità molto diverse, potrebbe essere interessante indagare una sintesi tra i due modelli.

Nella didattica di architettura legata al modello dei laboratori di progettazione, il tema del "passaggio di scala" è usualmente interpretato, a partire dalla centralità delle scale di rappresentazione tipiche della progettazione architettonica, come approfondimento alla scala di dettaglio o, all'opposto, come estensione a livello urbano se non addirittura territoriale.

Presso il Politecnico di Torino, la recente riorganizzazione della Laurea triennale del Corso in Architettura – che diverrà operativa a partire dal prossimo anno accademico – ha posto in evidenza la necessità di proporre agli studenti un approccio caratterizzato da una progressiva educazione alla complessità, nel quadro di una didattica fortemente organizzata per atelier multidisciplinari. Allo stesso tempo, la nuova impostazione ha celebrato il definitivo abbandono di un approccio – che è stato a lungo proprio della scuola di architettura di Torino – dal carattere olistico, orientato a far muovere gli studenti all'interno di quadri ampi, a favore invece di una didattica organizzata per accumulazione di esercizi che si vogliono di portata più circoscritta e controllabile.

Il "combinato disposto" della strutturazione per atelier multidisciplinari e della progressione conoscitiva per esercizi pone in evidenza il tema di come tenere insieme, in un coerente ed efficace quadro di progetto, input differenti per provenienza disciplinare e per scala di lavoro. Ciò è tanto più evidente considerando le più recenti modalità di acculturazione degli studenti "nativi digitali", ormai abituati ad assimilare informazioni in maniera parcellizzata. Se da un lato è evidente il rischio dell'imparare a nuotare venendo gettati in piscina (per

3. Venturi, Robert, Scott Brown, Denise, and Izenour, Steven. 1972. *Learning from Las Vegas*. Cambridge Ma: MIT Press.

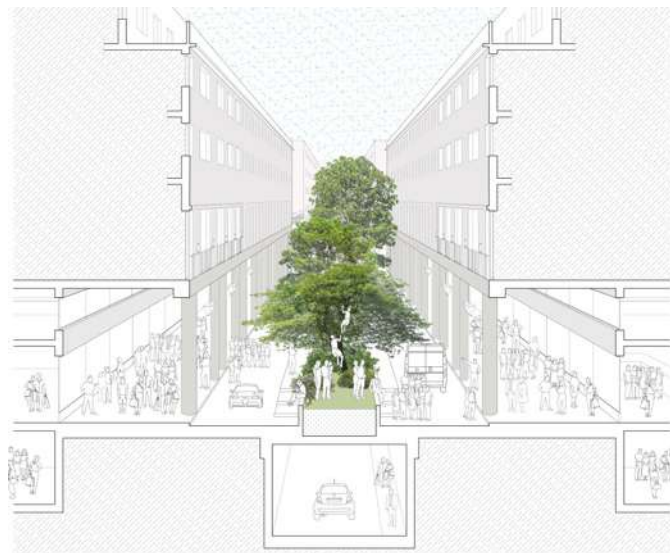
riprendere una metafora storicamente ricorrente nel dibattito sulla didattica torinese), all'estremo opposto è presente la possibilità che lo studente non sia alla fine in grado di ricostituire un quadro che rifletta la complessità del progetto, limitandosi a ripetere esercizi limitati e parziali, rimanendo confortevolmente in acque basse. A tale riguardo, il dispositivo della sezione verticale (con i suoi "derivati", come ad esempio la sezione prospettica) può presentarsi come efficace strumento di sintesi e verifica, che attraversa al tempo stesso scale e discipline. Nel caso del progetto di architettura, la rappresentazione in sezione infatti consente di mettere immediatamente in relazione le caratteristiche dello spazio interno ed esterno, aperto e chiuso, pubblico e privato, definito e di mediazione, evidenziando i vari gradienti che qualificano le diverse categorie di spazi, con le loro caratteristiche compositive, strutturali, tecnologiche, estimative, urbanistiche, storiche, legali.

Una strategia possibile potrebbe essere allora quella di utilizzare la sezione allo stesso tempo come fil rouge sul quale si dispongono i diversi contributi disciplinari e come una sorta di rasoio di Occam che consenta di circoscrivere il tema e la sua risoluzione. Tracciando una serie di linee di sezione (prevalentemente verticali) che andrebbero dagli studenti di volta in volta affrontate secondo le richieste e le caratteristiche dell'atelier, si potrebbe passare con chiarezza dallo spazio interno alla scala urbana, connettendo i vari apporti disciplinari al laboratorio. Alla fine di questo processo le sezioni potrebbero sovrapporsi come dei layer, a restituire la complessità del progetto (inteso in senso lato), ottenendo una "sezione iconica" dell'apprendimento, che potrebbe fare da manifesto propedeutico alla tesi triennale.

## Immagini

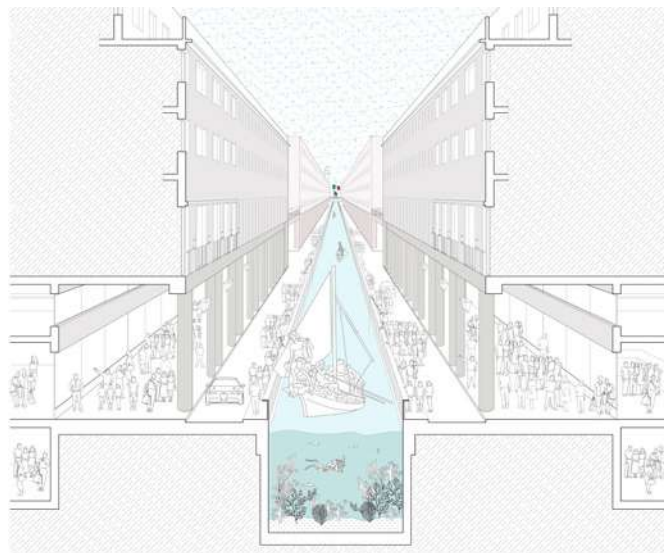
1. Sezione trasversale di una strada per la ricostruzione di Lisbona (Eugénio dos Santos, 1756).

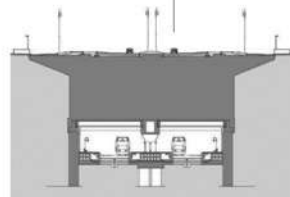
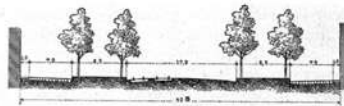
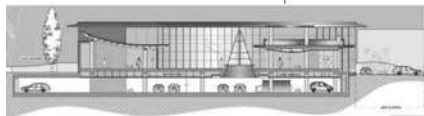
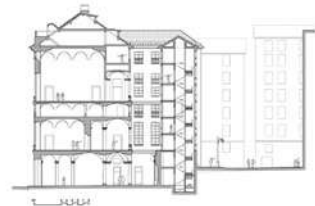
2. Analisi comparativa di spazi "direzionali" (Venturi, Robert, Scott Brown, Denise, and Izenour, Steven. *Learning from Las Vegas*. 1972. Cambridge Ma: MIT Press).



3-4. Una sezione divulgativa. Sezione prospettica su via Roma, Torino, con scenari "bosco orizzontale", e "canale attrezzato" (Manfredo di Robilant, 2018).

5. Una sezione didattica. Sezione trasversale ideale sull'area "Spina 3" a Torino (Davide Rolfo 2018).





## **Temi resistenti del progetto didattico dell'architettura**

**Anna Giovannelli**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

In questi anni le Scuole di Architettura si sono dotate di numerose offerte formative con profili specifici che hanno voluto far corrispondere la formazione con la specializzazione professionale. Ciò ha comportato una progressiva frammentazione dell'unità del fenomeno architettonico, delle conoscenze, norme e tecniche che investono la disciplina nella sua condizione autonoma. Architettura della città, disegno degli spazi aperti, architettura del paesaggio, architettura degli interni non debbono perimetrare differenti specificità poiché nella sostanza esse esprimono i diversi aspetti dell'unità della forma architettonica, che si risolve nella molteplicità delle diverse scale dimensionali: dal paesaggio ai contesti urbani fino al patrimonio esistente, essi rappresentano lo sfondo delle figure del progetto. In questo senso occorre confrontarsi con una didattica multiforme, complessa e orientata a ritrovare i propri fondamenti, il proprio linguaggio specifico nella necessità di assegnare temi resistenti agli specialismi, rinnovando costantemente la disciplina dell'architettura verso le trasformazioni tecnologiche, sociali ed economiche della contemporaneità. Insegnare nei Laboratori di Progettazione Architettonica, di Architettura degli Interni o del Paesaggio comporta l'inevitabile declinazione delle problematiche del progetto alle opportune scale dimensionali e nella specificità delle sue funzioni, senza tuttavia delineare una mutazione dei fondamenti della conoscenza e pratica dell'architettura. Il contributo indaga gli aspetti metodologici della disciplina del progetto come pratica teorica, con approfondimenti di ragioni e metodi per lo studio delle forme architettoniche, dalla loro genesi compositiva fino alle declinazioni scalari nei differenti contesti. La metafora albertiana del corpo-edificio-città supporta questa visione sistemica della forma architettonica nelle sue diverse configurazioni: dalla struttura della città a quella dell'edificio, dall'interno architettonico fino all'oggetto, il rapporto tra le parti e il tutto si basa su "il modo e la ragione o regola di pigliare le somiglianze" (Alberti, 1485). E' la concezione unitaria e molteplice dell'architettura che chiarisce i

compiti e le sfide del progetto, ma non ne delimita gli ambiti di applicazione per specifiche competenze, perché la “specializzazione rovina l’essenza della rivelazione della forma con le sue parti inseparabili concepite come unica entità” (Kahn, 1971).

### **Imparare ad insegnare architettura. Un procedimento**

L’insegnamento nel Laboratorio di Progettazione al primo anno della Facoltà di Architettura, condotto da chi scrive da diversi anni, rappresenta l’ambito nel quale la didattica del progetto conserva un elevato grado di resistenza verso quelle complesse mutazioni che determinano le oscillazioni disciplinari tra scale dell’architettura e declinazioni tematiche. Il Laboratorio di primo anno è infatti il luogo eletto del fondamento della conoscenza e della pratica del progetto; è l’ambito dove si impara a leggere l’architettura, analizzandola, comparandola e interpretandola per giungere consapevolmente alla propria scrittura architettonica. Imparare architettura significa apprendere la dinamica del processo progettuale, che si compie tra la razionalità e invenzione, tra procedimento deduttivo applicato a dati reali e atto creativo, ossia quella sintesi complessa di intuizioni, di intrecci e accostamenti inediti, di antinomie e contraddizioni che orientano le scelte formali. La didattica del progetto adotta cioè un procedimento analitico di costruzione della forma architettonica attraverso il registro di una grammatica delle sue forme, mettendo in relazione gli elementi primari dell’architettura, superfici, volumi, elementi lineari e puntiformi; poi mediante le tecniche di invenzione, l’esercizio compositivo plasma le forme, costruisce la figura architettonica e il suo linguaggio. Ogni forma d’arte ha un proprio linguaggio “specifico” (della Volpe, 1960) e quello dell’architettura è il linguaggio delle forme che si configurano nello spazio, perché “l’essenza di ogni atto creativo è la comunicazione del suo autore tramite un mezzo espressivo” (Eisenman, 1963). Quindi dapprima il diagramma, ossia quella astrazione ap-

rossimativa che rende “intuitivi i concetti” (Ferraris, 2011), ovvero lo strumento critico che analizza e seleziona gli elementi primari della composizione nello spazio precisandone i rapporti tra le parti. Poi il carattere apparentemente astratto, insito nella pratica diagrammatica, diviene un irrinunciabile esercizio interpretativo, perché traduce l’idea di progetto nella forma espressiva di un grafo o di un modello, come i celebri plastici critici di Luigi Moretti che riproducono, nella inversione della forma, gli aspetti qualitativi delle architetture oggetto delle sue riflessioni. Qui si apre lo spazio dell’atto creativo in cui la forma architettonica, nella sua riduzione al grado zero, accoglie il plasmarsi delle sue possibili configurazioni. Occorre dunque che l’apprendimento sviluppi un potenziale latente in ciascuno studente, ossia quella capacità critica, apparentemente astratta, che interroga il proprio intelletto nella lettura e interpretazione delle forme per dialogare poi con la realtà vera, quella della struttura sociale ed economica e dello spazio ambientale in cui si opera. Per queste ragioni l’insegnamento del progetto ha il difficile compito di avviare lo studente verso la fondamentale distanza critica che egli deve porre tra se stesso e la realtà, evitando ogni gratuita gestualità alimentata dalla proliferazione delle immagini che abitano la rete. La grande lezione della Modernità, che adopera la riflessione analitica per la costruzione della forma architettonica, rappresenta un’importante risorsa metodologica e un plusvalore anonimo per la costruzione della didattica del progetto. Di qui la necessità di attuare l’esercizio continuo tra conoscenza teorica e pratica compositiva, attività queste che consentono di affinare la capacità critica dello studente nella lettura e nelle argomentazioni tematiche della forma, per giungere con autonomia intellettuale all’elaborazione di una propria visione del progetto nelle sue componenti funzionali e strutturali ed estetiche, insomma alla scrittura del proprio testo architettonico.



## Un tema: tre case tre luoghi

L'esercizio di progetto nel Laboratorio di primo anno si snoda attorno alla casa unifamiliare che, pur non rappresentando più un tema di urgente pratica progettuale nella struttura sociale contemporanea, rappresenta tuttavia un microcosmo di questioni che abbracciano l'architettura in tutte le sue declinazioni formali. "Progettare una villa è un problema inesistente: l'architettura moderna ha già risolto tutti i problemi relativi e d'altronde ne è già stata ampiamente dimostrata l'assurdità economica, sociale e funzionale. Comunque rimane una delle rare occasioni di « fare architettura»" (Superstudio, 1968). La casa rappresenta infatti una opportunità unica per imparare a progettare l'architettura, pur nella rarità dell'occasione. La premessa alla sperimentazione progettuale inizia con lo studio dei caratteri fondativi delle forme di casa mediante un percorso parallelo tra analisi di opere di architettura ed esercizio compositivo. Scelte tra opere paradigmatiche dell'architettura moderna e contemporanea, un catalogo di tre tipi di case – la casa lineare, la casa ad L, la casa compatta – costituisce l'oggetto di studio, che si avvia con un'attività di scomposizione analitica per elementi primari della forma architettonica. In questa fase lo studente elabora una prima riflessione sulla realtà delle forme e sulle relazioni tra le parti mediante la stesura di diagrammi; la fase si completa con la manipolazione dell'opera, cioè con un procedimento che muta la forma nel suo assetto originario mediante alcune procedure compositive dell'architettura (Giovannelli, 2008), ovvero rotazioni, slittamenti, ribaltamenti etc. La sperimentazione prosegue con il progetto di tre case in tre luoghi: esplorando le variazioni tipologiche della forma dell'edificio in rapporto al contesto, si esplica la concezione del progetto nel dialogo costante con la struttura dei luoghi, dalla città fino al paesaggio, nella consapevolezza del suo principio insediativo che descrive i punti di appoggio della forma (Giovannelli, 2018). Dal primato della pianta, che opera nell'orizzontalità del sito per il progetto della casa suburbana sul lotto, al controllo in sezio-

ne della forma che indaga la casa isolata sul crinale, sino alle operazioni di innesto della casa in città, che abitano le nuove scritte di facciata.

Queste riflessioni rafforzano la convinzione che la didattica del Laboratorio di Progettazione Architettonica, nella scelta dei temi di studio, ancorché delimitare gli ambiti specifici – con la conseguente affermazione di autonomie disciplinari dei settori scientifici – debba piuttosto fondarsi sulla generalità delle conoscenze che descrivono la condizione plurale del fare architettura. Come L. Kahn, anche altri Maestri come Le Corbusier, Mies, e Siza, ci insegnano che l'architetto non è uno specialista, ma lavora con gli specialisti. Ricomporre i frammenti della disciplina nel suo nucleo resistente, ovvero nel primato della composizione, nel valore dello spazio contro il dominio dell'immagine e nell'importanza del costante dialogo critico con la storia, è il compito di chi insegna architettura con la consapevolezza di dare il proprio contributo ai complessi sviluppi della società contemporanea.

## Riferimenti bibliografici

- Alberti, L. B. *De re aedificatoria. L'architettura*. trad. it. a cura di G. Orlandi. Milano: Il Polifilo, 1966.
- 2015|2017 Annuario. CdL Architettura c.u. Sapienza Università di Roma. a cura di A.Capuano A. Valeriani. 46-49. Roma: 2018.
- Della Volpe, G. *Critica del gusto*. Milano: Feltrinelli, 1960.
- Eisenman, P. *La base formale dell'architettura mederna*. Bologna: Pendragon, 2009.
- Ferraris, M. In una mappa il sapere/1. *La Repubblica*, 14 Maggio 2011.
- Giovannelli, A. *Laboratori di architettura. Conoscenza e pratica del progetto*. Milano: Maggioli, 2008.
- McCarter, R. *Louis I Kahn*. London: Phaidon Press, 2005.

Mies van der Rohe, L. *Educazione architettonica*. In *Gli scritti e le parole*, a cura di V. Pizzigoni, 97-100. Torino: Einaudi, 2010.

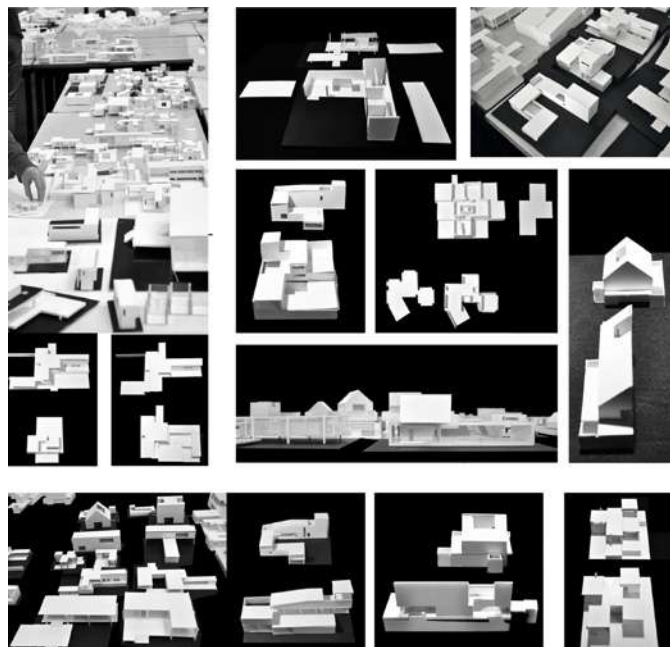
Moretti, L. Strutture e sequenze di spazi. *Spazio* n. 7 (1953).

Siza, Á. Sulla pedagogia. *Casabella*, n. 770 (Ottobre 2008): 3.

Superstudio. *Opere 1966-1978*, a cura di G. Mastriqli, 115. Macerata: Quodlibet, 2016.

## Immagini

1. Leggere ed interpretare l'architettura. Manipolazioni di forma. Anna Giovannelli, 2016.



## **Sul ruolo, le scale ed i temi dell'architettura d'interni nella formazione dell'architetto italiano**

**Andrea Grimaldi**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Ho sempre pensato che il bello dell'insegnare progettazione, risiedesse nel coniugare teoria e prassi, nella possibilità di sperimentare concretamente l'applicazione di una idea che attraverso una successione ordinata di passaggi fosse capace di produrre "forma", sintesi di quella complessità di pensieri ed azioni che è ciò che sostanzia il processo progettuale. Ed ho sempre pensato, come ricordava Munari, che per progettare occorresse metodo; metodo che si apprende verificando in concreto l'efficacia di un certo modo di fare rispetto ad un altro.

Imparare facendo è, da sempre, la ragione principale dello strumento didattico laboratoriale che viene declinato sempre più frequentemente sulla dimensione semestrale piuttosto che annuale con qualche, a mio giudizio, evidente criticità. Metodologicamente parlando, non sembra infatti utile moltiplicare le esperienze progettuali, puntando sulla velocità e quantità di queste, con il rischio di produrre esiti superficiali. Meglio sarebbe ridurre il numero aumentandone però lo spessore problematico ed il tempo e lo spazio dedicato alla riflessione e sedimentazione precipitata degli elementi di valore.

Sono convinto che una sola esperienza di progettazione, profondamente partecipata, sia foriera di molta più consapevolezza e competenza di 10 elaborazioni estemporanee.

Oggi che i giovani vivono immersi in un continuo e veloce susseguirsi di news, in una sorta di eterno presente che allontana dalla riflessione ed analisi nel merito dei contenuti e significati di queste, occorre ancor di più puntare sulla formazione di una coscienza critica e metodologica che solo un certo tipo di esercizio può stimolare.

In questo senso i laboratori dovrebbero costituirsi quali luoghi privilegiati di verifica sperimentale dei metodi che regolano i processi progettuali.

Anche la scala del progetto dovrebbe avere un ruolo fondamentale nel percorso formativo in Architettura ed in questa ottica i laboratori di Interni dovrebbero far parte di quel noc-



ciolo duro d'insegnamenti attorno ai quali costruire i percorsi formativi.

I laboratori di interni sono laboratori in cui la riflessione sullo spazio mette in relazione la forma tangibile dell'architettura, la sua dimensione materica oltre che figurativa con l'uomo che in essa alberga.

La scala degli interni è quella dell'incontro fisico tra uomo e architettura. «L'architettura è un'arte del corpo, è una body art, nel senso che si sperimenta con il corpo e con tutti i sensi non solo ciò che si ha dinnanzi ma anche ciò che sta dietro l'architettura»<sup>1</sup>.

È la scala progettuale in cui si ragiona della percezione fenomenica dello spazio architettonico e dell'uso ravvicinato che se ne fa.

È la scala, piccola, alla quale avviene il contatto con la materia che delimita e configura l'involucro architettonico.

È la scala in cui si sperimenta il valore ed il ruolo del dettaglio quale strumento di caratterizzazione e qualificazione dello spazio e facendo ciò si dà modo all'allievo di verificare la capacità del pensiero teorico di farsi partecipe del processo di approfondimento progettuale che prelude alla costruzione<sup>2</sup>.

È la scala alla quale la materia intenzionalmente assemblata secondo specifiche modalità assume significati superiori.

L'architettura degli interni inoltre guarda alla faccia interna dell'involucro architettonico ed allo spazio che questo contiene; alla fodera dello spazio come la chiamava Renato De

1. Juan Navarro Baldeweg, "Intervista a Juan Navarro Baldeweg" in A. Scandurra, *Juan Navarro Baldeweg, Umberto Riva, Carlo Scarpa e L'origine delle cose*, Marsilio Editori, Venezia 2011, p.17.

2. «Di tutti i disegni che gli architetti producono, i disegni esecutivi sono quelli che preferisco. Sono esaustivi e obiettivi (...) Non tentano più convincere e avvincere come i disegni di progettazione. I loro connotati sono la certezza e l'affidabilità. Sembrano dire: esattamente così sarà». Peter Zumthor, *Pensare architettura*, Electa, Milano, 2003 pp. 14-15.

Fusco. Tratta del modo di gestire questo limite, così importante per la qualità della vita. Porta a riflettere sul valore dello spazio non come vuoto ma come essenza della forma architettonica, materia suscettibile di diventare matrice conformativa dell'involucro edilizio.

Per tutte queste ragioni mi domando come sia possibile formare architetti che non abbiano almeno per una volta riflettuto sul valore dello spazio interno – in fin dei conti il motivo per cui si produce architettura – e come sia possibile non considerarla disciplina caratterizzante i percorsi formativi in Architettura.

È un tema anche questo che ha a che fare con la scala del progetto e con il futuro delle nostre scuole.

Ho sempre insegnato principalmente discipline afferenti al SSD icar 16 e qualunque fosse la titolazione dell'insegnamento, corso o laboratorio, ho ritenuto fondamentale educare alla consapevolezza del ruolo delle nostre scelte progettuali per la vita degli uomini che dovrebbero poi abitare quelle architetture. Non si progetta per noi stessi ma per gli altri. Sembra un'affermazione banale ma nella quotidianità dell'insegnamento questo approccio umanista non è così frequente. Credo invece che dovrebbe far parte della mission educativa di una scuola di architettura, e la scala del progetto d'interni, la piccola scala dello spazio abitato, in questo percorso di acquisizione di consapevolezza, potrebbe e dovrebbe essere un momento particolarmente importante per la crescita dei nostri studenti/architetti. Non si tratta solo di saper comporre una bella pianta o una bella sezione: si tratta di capire che l'architettura continua ad essere importante per gli uomini perché produce spazi; spazi abitabili al servizio della loro vita.

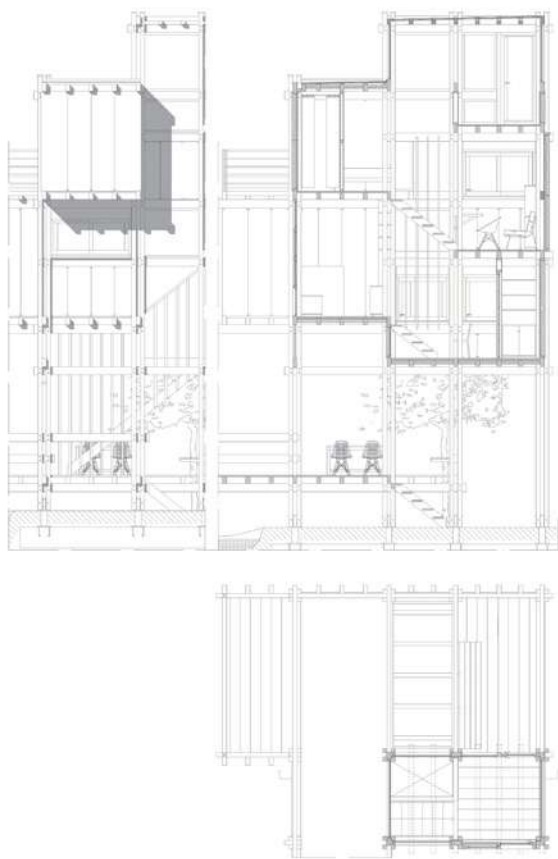
L'immagine che avevo scelto per introdurre il mio intervento al nostro convegno di novembre era una foto della casa di via Dezza di Gio Ponti in cui quest'ultimo è ritratto mentre conversa con sua moglie Licitra e sullo sfondo due collaboratori lavorano presso un tavolo da disegno: una immagine che fissa un attimo di vita catturato all'interno dello spazio

architettonico; spazio che dimostra tutto il suo valore proprio nel momento in cui diviene scena per lo scorrere delle nostre esistenze. Ecco, io credo che dovremmo recuperare nei nostri processi d'insegnamento le relazioni più profonde che motivano e supportano le scelte progettuali che devono avere sempre al centro l'uomo e la sua capacità sinestetica di vivere e sentire lo spazio. Come architetti dovremmo essere in grado quindi di tramutare quelle suggestioni in spazio costruito ed è in questo passaggio dalla dimensione rappresentativa a quella fisica che si dovrebbe compiere e sostanziare, come diceva Le Corbusier, il gioco giocato dell'architettura. È un compito che deve spettare a noi e che deve restare parte delle nostre competenze.

Come tradurre didatticamente questi temi? Nel corso degli anni ho avuto modo di sperimentare con un certo profitto l'esperienza del disegno di dettaglio in scala 1:20 coniugato con la realizzazione di plastici fisici alla stessa scala. La loro realizzazione è già una piccola costruzione che obbliga gli allievi a toccare con mano il ruolo della composizione nel raggiungimento di una forma spaziale abitabile. La scelta di farli lavorare solo con sistemi costruttivi a secco li ha obbligati a confrontarsi con temi fondamentali per la caratterizzazione della forma architettonica come quello del giunto. Prefigurare il modo di mettere assieme la materia per controllarne il processo aggregativo e poi sperimentarne in scala la realizzazione sono esercizi d'instimabile valore per l'acquisizione di una consapevolezza progettuale che dalla piccola scala dello spazio interno può poi trovare infiniti sviluppi anche alle altre scale del progetto di architettura.

## **Immagini**

1. Gio Ponti, La casa di via Dezza, Milano, 1956.
- 2-3. Corso di Architettura degli Interni prof. A. Grimaldi, casa per sé, stud. Roberta Cama.



# Narrazione e narratività nel progetto di architettura

**Marco Lucchini**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

L'insegnamento della progettazione architettonica segue tendenzialmente due orientamenti: quello dell'atelier e quello maieutico. Nel primo il docente avvalendosi del principio della mimesis propone dei modelli (autoreferenziali o meno) che lo studente deve seguire, ovviamente non così come sono (altrimenti non sarebbero modelli) ma cercando di rileggerne gli elementi essenziali. Nel secondo lo studente viene guidato in modo indiretto, in buona parte grazie ad un procedimento dialettico messo in atto tramite un confronto dialogico, che indirizza il progetto verso un obiettivo dato. Il percorso è sicuramente più incerto e difficoltoso rispetto al precedente ma si ottiene un incremento delle potenzialità dello studente. Il docente lo aiuta socraticamente a tirar fuori la verità correggendo eventuali errori e mettendo in luce le possibilità di sviluppo del progetto; il problema più rilevante è capire in quale misura egli sia effettivamente in grado di formulare, con chiarezza e relativa autonomia, obiettivi e percorsi di progetto. Nella realtà pratica entrambi i metodi si sovrappongono e si intrecciano anche perché, interagendo fra loro, permettono una maggior efficacia nell'essere elastici e responsivi nei confronti degli studenti.

Questi ultimi sono in una condizione di fragilità; oltre a dover imparare un mestiere non facile, irto di "complessità e contraddizioni" e a trovarsi in un periodo storico in cui è difficile trovare dei riferimenti, la sovrabbondanza di informazioni, totalmente non filtrate e la pervasività della comunicazione digitale, facilita derive verso gli aspetti più superficiali e immediati dell'architettura. Il supposto formalismo di maniera delle riviste su carta patinata, oggetto di critica alcuni anni or sono, fa oggi sorridere di fronte all'iperfutilità di ciò che attualmente gira sul web. Quindi in che forma la conoscenza, ritenuta il fondamento della progettazione architettonica, può essere trasmissibile? O meglio in che modo possiamo essere relativamente sicuri che essa, una volta somministrata, sia davvero efficace? Un possibile aiuto applicabile ad entrambi i metodi di insegnamento sopracitati consiste nello stimolare gli studenti al pensiero per immaginazione e non solo con le immagini (Grassi 2000, 301).

L'immaginazione è considerata un processo cognitivo in cui si rielaborano, modificandole, esperienze già vissute; si generano così nuovi pensieri organizzati e formalizzati dalla narrazione che a sua volta può assumere molteplici forme di espressione: letteraria, pittorica, performativa e per quanto ci riguarda progettuale e costruttiva. In quest'ultimo caso i caratteri narrativi trovano consistenza nella forma, nella figura, nello spazio e nella materia, in un intreccio di processi logici ed emotivi, astratti e concreti. Il compito della narrazione è duplice: da un lato ordinare diacronicamente una serie di azioni in vista di un obiettivo futuro, dall'altro rendere progettisti e abitanti dell'architettura consapevoli dei significati sincronici espressi da forme e spazi costruiti.

Nella narrazione convergono una pluralità di riferimenti e corrispondenze provenienti sia dall'architettura che da mondi diversi da essa, legati ad esempio al pensiero sulla città, ai comportamenti umani, allo spirito del tempo, alla società, che prendono letteralmente forma attraverso il lavoro di progettazione e costruzione (Gregotti 2018). Dobbiamo però precisare una differenza: se l'architettura, in quanto narrazione, è per molti versi un sistema testuale<sup>1</sup> caratterizzato dalla "bipolarità" ovvero dalla differenza tra espressione e contenuto, invece la "doppia articolazione"<sup>2</sup> – propria dei linguaggi – è valida a certe condizioni: non ha consistenza teorica affermare che i mattoni stanno al muro come le lettere alle parole, oppure che il significante è la forma e il significato la funzione; è più interessante interrogarsi entro quali limiti il progetto possa esprimere una semantica intenzionalmente finalizzata alla

1. Il testo dà corpo al pensiero mettendolo in forma scritta con procedimenti di composizione analoghi, per traslazione, alla messa insieme di trama e ordito, da cui la radice *textura* comune alle parole tessuto e testo. In questo caso è evidente un'analogia con il "tessuto urbano".

2. Il testo dà corpo al pensiero mettendolo in forma scritta con procedimenti di composizione analoghi, per traslazione, alla messa insieme di trama e ordito, da cui la radice *textura* comune alle parole tessuto e testo. In questo caso è evidente un'analogia con il "tessuto urbano".

narrazione di una realtà diversa dall'architettura come accade in alcune note architetture moderne e contemporanee fra cui il Danteum di Terragni o il Museo Ebraico di Liebeskind.

La narrazione nella maggior parte delle situazioni è, per così dire, intrinseca all'architettura. Alla parte visibile e percepibile di un'opera ne corrisponde un'altra invisibile che riguarda i significati delle forme, dell'articolazione dello spazio, il senso della tettonica nonché tutta la complessità delle vicende storiche, sociali, politiche economiche alla base di una costruzione. La narrazione verte quindi su un tema e sul suo complementare rema, che nella semantica sono rispettivamente "l'argomento di cui si parla" e "l'enunciato che lo commenta" (s.v. tema, Dizionario, 1995). Da questo punto di vista il progetto racconta (o rappresenta) una storia che raramente è una fiction. Può essere una storia descrittiva in cui l'architettura stessa si presenta, in modo assertivo, come tema (Ungers 1982) comprensibile prevalentemente tramite l'esperienza sensoriale (Gregory 2010, 83). La tensione verso la razionalità tende ad escludere tutti i significati altri dall'architettura, con l'obiettivo di enfatizzarne l'autonomia disciplinare senza per questo renderla astratta dalla pluralità del reale. Un esempio è il pensiero e l'opera di Giorgio Grassi dove la dimensione fenomenologica del progetto di architettura spinge la forma a rappresentare "il significato concreto delle cose" (Malcovati 2011, 15). Oppure ci possiamo trovare di fronte a una storia simbolica e rappresentativa, come accade nelle architetture progettate da Peter Eisenmann. Oltre ad essere dei testi in senso metaforico, che hanno una relazione biunivoca e strutturante con altri testi in senso proprio, esse sono comprensibili solo tramite indagine ermeneutica. Quest'ultima si è orientata in molteplici direzioni riferite a svariate discipline come la linguistica strutturale e la filosofia decostruttivista, o alla dialettica tra tradizione ebraica e greco ortodossa (Rizzi 1996).

Sia in architettura che in letteratura (e in generale nelle discipline che fanno uso del *logos*) si riconosce un ulteriore ambito di significazione: la *narratività*. Essa riguarda la strut-



tura profonda di una composizione ossia le sue caratteristiche costanti ed essenziali. (Marrone 2001, 31). Nella semiotica la narritività è "un'ipotesi interpretativa" che si articola nelle "strutture elementari della significazione" (ibid., 35). Ma la narritività è anche una "generazione del senso" (ibid., 36) che si attua attraverso un processo di trasformazione. Queste proprietà sono comuni a diversi strumenti nel campo della progettazione di architettura. La trasformazione è, per molti versi, l'essenza stessa del progetto ed è parte strutturante dell'identità dell'architettura europea in cui ogni esperienza progettuale ingloba e trasforma quella precedente. (Gregotti 1999, 120). Inoltre la presenza di una struttura non del tutto visibile in superficie, ma parzialmente celata e localizzata a livello profondo, richiama l'ambito del pensiero tipologico. Il tipo è, come noto, un'invariante della forma ed è riconoscibile per comparazione. Essendo generato da pratiche di organizzazione dello spazio e strutturazione della materia di lunga durata esso risulta visibile solo attraverso la lente della conoscenza storica. Si delinea così una struttura immanente all'uso (Greimas 2001, 118) che presenta diverse analogie con alcuni degli strumenti di analisi a cui gli studiosi di linguistica strutturale ricorrono per comparare le permanenze sincroniche e diacroniche in lingue diverse (Ibidem, 109-121). Uno di questi è il modello del quadrato semiotico che controlla l'attribuzione di valore ai diversi sémi in cui si articola la narrazione. I suoi tre principi di base hanno un alto livello di generalità e possono quindi essere traslati nella critica teorica della progettazione architettonica.

Secondo il "principio di contrarietà" una scelta progettuale può (o non può) essere fatta perché contraria ad un vincolo o a un divieto. Ad esempio il progettista si trova a un bivio in cui può optare per due scelte progettuali opposte: un involucro murario pieno che si oppone ad uno rarefatto formato da una successione di involucri trasparenti e filigranti. La proprietà della densità materica e della stereotomia sono contrarie a quelle dell'involucro "in filigrana". Il secondo principio detto di "contraddizione" ci spinge invece a fare (o non fare) una

scelta perché questa è volutamente in contrasto con un dato riferimento: un muro pieno è in contraddizione con un muro forato da un sistema di bucatore: la proprietà del pieno non è presente (senza però opporsi) nel muro con finestre. Mentre il primo principio pone degli autaut il secondo porta a delle sfumature e ad una progettazione più mediata. Il terzo principio è quello della complementarità, ed è basato su una sovrapposizione tra contrarietà e contraddizione (Marrone 2011, 39). Esso mette in luce delle differenze: due scelte possono essere contrastanti e contraddittorie ma il loro accavallamento rende le differenze sinergiche. Una facciata può essere composta con due principi apparentemente contrastanti ma in realtà complementari come accade, ad esempio, nel condominio di piazza Perego, a Milano, di Vittoriano Viganò: l'architetto mostra simultaneamente il telaio strutturale in cemento armato e i tamponamenti in mattoni faccia a vista (teoricamente una delle due scelte costruttive elide l'altra) lasciandoli però lievemente separati grazie a lievi differenze di allineamento in modo che entrambi risultino sufficientemente astratti da poter coesistere.

Ovviamente nessuno pensa di accostare il quadrato semiotico agli strumenti consueti del progettista. Possiamo pensare che esso lavori sottotraccia come motore della narritività intesa, quindi, come un principio finalizzato al controllo delle relazioni. Ogni elemento del progetto non ha significato di per sé ma solo in rapporto ad altri. Narrazione e narritività sono quindi due versanti dello stesso problema: passare nel progetto dalla comprensione di una problematica (la commessa di progetto a cui si deve dare risposta) alla consapevolezza del senso dell'architettura in un determinato contesto. Come ha scritto Wittengenstein quando costruiamo (e progettiamo), parliamo e scriviamo (cit. in Ugo 1991, 55). Narrazione e narritività ci aiuteranno a farlo, se non con poesia, almeno con proprietà.

## Riferimenti bibliografici

*Dizionario di Retorica e Stilistica* (1995). Torino: Utet.

Forty, Adrian. 2004. *Parole e edifici. Un vocabolario per l'architettura moderna*. Bologna: Pendragon.

Grassi, Giorgio. 2000. "Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro." In Grassi Giorgio, *Scritti scelti*, 300-309. Milano: Franco Angeli.

Gregotti Vittorio. 1999. *L'identità dell'architettura europea e la sua crisi*. Torino: Einaudi.

Gregotti, Vittorio. 2018. *I racconti del progetto. Con uno scritto di Guido Morpurgo*. Milano: Skira

Gregory, Paola. 2010. *Teorie di architettura contemporanea. Percorsi del postmoderno*. Roma: Carocci

Greimas, Algirdas J., 2001. *Del Senso*. Milano: Bompiani. 2° edizione italiana. Ed or. 1970.

Lucchini, Marco. 2011. "Poesia, testo e linguaggio nell'architettura. Appunti per una riflessione." In Barbara Bogoni, Marco, Lucchini, a cura di. *Architettura Contesto Cultura*, 33-47. Firenze: Alinea 2011.

Marrone, Gianfranco. 2001. *Introduzione alla semiotica del testo*. RomaBari: Laterza.

Malcovati, Silvia. A cura di. 2011. *Una casa è una casa. Scritti sul pensiero e l'opera di Giorgio Grassi*. Milano: Franco Angeli.

Rizzi, Renato. 1996. *Peter Eisenmann. Mistico nulla*. Milano: Motta Architettura.

Ugo, Vittorio. 2001. *I luoghi di Dedalo. Elementi teorici dell'architettura*. Palermo: Edizioni Dedalo.

Ungers, Oswald M. 1982. *Architettura come tema*. Milano: Electa. Quaderni di Lotus

# Il confine urbano/portuale come paradigma di complessità

**Beatrice Moretti**

**Davide Servente**

Scuola Politecnica di Genova

Dipartimento Architettura e Design

## Campioni Portuali

L'esperienza di ricerca e di didattica del Coastal Design Lab<sup>1</sup> del dAD di Genova (referente Prof. Carmen Andriani), si fonda su un approccio integrato e interdisciplinare, dove si affrontano le tematiche proposte attraverso le diverse scale del progetto. È un percorso rivolto alla formazione di architetti capaci di operare in contesti litoranei, con particolare attenzione ai sistemi infrastrutturali, portuali e urbani. Oggetto di studio principale è il confine fra città e porto, inteso come area mutevole soggetta a continue modificazioni. In essa si trovano grandi edifici-macchine: manufatti architettonici della produzione legata al commercio, al turismo, all'energia, alla cantieristica e a tutte le attività operative relazionate al mare e ai suoi flussi. Nella città portuale – dove il tessuto urbano si alterna senza soluzione di continuità con le strutture operative – il confine tra la città e le aree operative del porto è luogo di passaggio e commistione tra entità diverse e spesso antagoniste.

La Liguria – con i suoi 330 chilometri di costa e 4 porti commerciali (Genova, La Spezia, Savona e Vado Ligure) – è un campo di ricerca privilegiato. Il sistema infrastrutturale portuale ligure, connesso con i principali corridoi europei, è strategico sia rispetto al governo del territorio che allo sviluppo economico regionale e nazionale. Infrastrutture intese non solo come assi viari ma come sistemi complessi facenti parte di un'unica città costiera, le cui trasformazioni nel tempo hanno condizionato il disegno del fronte urbano in un rapporto di reciproca influenza. Data la continua revisione delle

---

1. Il Coastal Design Lab, attivo dal 2014, è un laboratorio integrato di architettura e progetto urbano all'interno dell'offerta formativa del Corso di Laurea Magistrale Architettura del dAD Dipartimento Architettura e Design della Scuola Politecnica di Genova. Il laboratorio è coordinato dalla Prof. Arch. Carmen Andriani con la collaborazione di Arch. Beatrice Moretti e Arch. Davide Servente. Parallelamente all'attività didattica, il CDL sviluppa progetti autonomi, quali pubblicazioni, conferenze e mostre. Sito web: [costaldesignlab.wordpress.com](http://costaldesignlab.wordpress.com)

strutture portuali per far fronte al costante aggiornamento del sistema trasportistico marittimo, lungo la linea di confine tra città e porto si trova spesso una sequenza di edifici in differente stato di dismissione o abbandono. Apparentemente incoerenti e disomogenei, in essi sono riscontrabili regole insediative e principi aggregativi che li rendono emblematici in tema di pianificazione urbano-portuale. Spesso dimenticati dagli strumenti di governo, questi 'campioni' sono occasione di riqualificazione per ampie porzioni di costruito che valicano l'immediato intorno. È una precisa tipologia di edifici che – per posizione all'interno della città, peculiarità costruttive, rapporto con l'acqua e le principali infrastrutture – sono contemporaneamente detentori di un primato storico-culturale ed esemplificativi di un insieme omogeneo e ricorrente di manufatti. La loro complessità è data non solo dalla dimensione, spesso eccezionale rispetto al contesto in cui sono inseriti, ma dalle relazioni che potrebbero instaurare con le principali emergenze limitrofe.

Lungo il confine fra città e porto si condensa, quindi, la massima complessità storica, fisica e spaziale dell'insediamento urbano-portuale. Su questa linea si verifica la capacità del progetto di leggere e registrare tutti i livelli di complessità, per restituirne una visione integrata e sintetica.

L'attività di studio del Coastal Design Lab degli ultimi tre anni si è incentrata sul riuso di grandi manufatti, quali gli ex Silos Granai Hennebique e la Centrale Enel nel Porto di Genova e il complesso dell'Arsenale Militare della Spezia<sup>2</sup>, come casi esemplificativi del patrimonio edilizio urbano-portuale ca-

2. I silos granai Hennebique sono stati costruiti nel porto di Genova nel 1901. Dopo l'abbandono negli anni Settanta, il complesso è stato oggetto di studi e ricerche scientifiche atte a favorirne una complessiva riqualificazione. La centrale termoelettrica dell'Enel, realizzata negli anni Trenta, ha concluso il suo ciclo di produzione nel 2017. L'Arsenale Militare Marino della Spezia, che contiene il Museo Tecnico Navale, è stato realizzato tra il 1862 e il 1869 interessato da alcuni anni da un processo di riorganizzazione e parziale dismissione delle aree.

pacì di attivare processi virtuosi di rigenerazione urbana. Rivolgendosi alla definizione di uno strumento di controllo e di messa a sistema delle parti che compongono l'oggetto di studio, questi casi studio sono stati utili a individuare e affinare un metodo di analisi e intervento che, assecondando le peculiarità di ciascun caso, ne permettesse il reinserimento all'interno della città. Fondamento della didattica del Coastal Design Lab è la convinzione che ciascuna modificazione, seppur apparentemente insignificante, richieda un'assunzione chiara di responsabilità del progettista rispetto al contesto a cui appartiene e che inevitabilmente altera: ogni azione, apportata anche al più piccolo degli elementi, infatti, si riverbera sul contesto circostante provocando non trascurabili spostamenti di senso.

### **Patrimonio di confine**

Il riuso di grandi manufatti coinvolge nel ragionamento progettuale la questione dei beni patrimoniali in aree di confine. Grazie al loro valore intrinseco (di tipo strutturale, tipologico, formale, ecc.), questi casi sono strategici per mettere alla prova tutti gli strumenti del processo progettuale e scardinare sia l'ordine gerarchico delle scale che la separazione delle competenze. Strumenti basilari del processo didattico sono il rilievo dei contesti attraverso opportuni sopralluoghi (condotti anche in aree ed edifici di solito interdetti al pubblico accesso), la realizzazione di modelli di studio, gli approfondimenti di dettaglio sviluppati in parallelo a ragionamenti a scala più ampia e di sistema. Punto cardine delle simulazioni progettuali è la ricaduta sul paesaggio litoraneo ma anche sul contesto urbano consolidato, che include l'entroterra.

Il nuovo ciclo di vita di grandi manufatti declina una nuova nozione di patrimonio, che assume valore specifico non solo a causa di caratteri storici o formali ma dal momento che riunisce frammenti isolati in un unico sistema patrimoniale architettonico, urbano e industriale. Con questa accezione,

il patrimonio diviene uno strumento determinante capace di attraversare la quotidianità: non tanto per il suo valore assoluto quanto per la sua capacità di stabilire nessi tra luoghi e tempi differenti delle città e, ancor di più, di accomunarle creando un comune denominatore dei processi di trasformazione. La compattezza di questo insieme, quindi, produce un concetto di patrimonio non più sterile ma 'attivo'<sup>3</sup> che si manifesta tramite una diffusa omogeneità dei caratteri edilizi. Tutto ciò porta in primo piano il rapporto fra tutela e innovazione riconoscendo lo straordinario potenziale di questo sistema patrimoniale: un nuovo paesaggio reso dinamico dal carattere portuale e dalla posizione liminare, implicitamente instabile e letteralmente situata tra due 'stati'.

Il confine tra città e porto è uno dei temi identificativi della Scuola di Genova, paradigmatico per affrontare temi progettuali complessi sia dal punto di vista delle scale di progettazione che degli aspetti disciplinari coinvolti. Il lavoro del Coastal Design Lab interviene sui temi legati all'attualità: nel corrente anno di ricerca, infatti, il laboratorio sta conducendo esplorazioni sul sistema infrastrutturale della bassa Val Polcevera di Genova che – stravolto dal crollo del Ponte Morandi nell'agosto 2018 – appare come un particolare caso di paesaggio logistico interconnesso a quello costiero e portuale. Ciò conferma la propensione ad un approccio multi scalare, cioè che trova la sua coerenza attraverso approfondimenti a scale diverse, il cui ordine viene stabilito in base all'oggetto di studio. Fine ultimo, difatti, è la strutturazione di uno strumento di controllo e messa sistema di tutte le parti e le scale che compongono il progetto.

Il lavoro sul confine è dunque una precisa scelta didattica tesa ad incrementare la ricerca scientifica in ambito di discontinuità territoriali e di luoghi della marginalità. Si ritiene infatti che, proprio laddove le competenze locali si sovrappongono, gli strumenti sfumano le loro indicazioni: questo

---

3. Sul concetto di patrimonio si veda Andriani, C. (a cura di), *Il patrimonio e l'abitare*, Donzelli, Roma, 2010.

apre un campo di esplorazione inedita per i laboratori di progettazione dell'ultimo anno. Per natura il confine prevede la presenza di due o più entità amministrative che convergono e divergono proprio lungo il bordo condiviso. Questa duplice configurazione dà luogo ad un inevitabile e complesso dialogo che il Coastal Design Lab ha affrontato confrontandosi con le autorità competenti (città e porto)<sup>4</sup> sia in fase conoscitiva, sia a posteriori offrendo i propri ragionamenti e soluzioni progettuali per instaurare un dibattito comune.

### **Nota al testo**

Il paragrafo "Campioni Portuali" è di Davide Servente.

Il paragrafo "Patrimonio di Confine" è di Beatrice Moretti.

---

4. A partire dal 2015, il Coastal Design Lab ha organizzato momenti di confronto con gli enti municipali e le autorità portuali. In occasione dell'esposizione dei progetti finali sono state inoltre organizzate giornate di studi con il coinvolgimento di soggetti pubblici, docenti universitari, ricercatori e studenti. Le stesse mostre dei progetti si sono spesso svolte in luoghi esterni al Dipartimento Architettura e Design portando le soluzioni elaborate nel territorio di confine tra porto e città (nel 2015 a Palazzo San Giorgio, sede dell'Autorità Portuale di Genova e, nel 2017, presso il complesso degli ex Magazzini del Sale di Genova Sampierdarena).

# Imparare architettura del paesaggio nei corsi di laurea in architettura

**Giulia Annalinda Neglia**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

## Ambiti

I corsi di Architettura del Paesaggio sono chiamati a confrontarsi con un'ampiezza tematica e scalare notevole (progettazione di giardini e parchi, spazi pubblici e sistemi del verde urbano, mitigazione ambientale, riqualificazione di aree degradate, pianificazione e gestione paesistica del territorio) all'interno di un approccio specifico che assume le risorse e i condizionamenti ambientali locali come i principali riferimenti per il progetto.

Il progetto si definisce quindi in ragione di rapporti virtuosi d'interconnessione tra le materie acqua, suolo e vegetazione, trasformate in assetti adeguati alle specificità locali, e interpreta il tema della sostenibilità non solo come un dato energetico o ecologico ma anche e soprattutto formale.

Questa relazione di necessità e di appropriatezza di forme tra progetto e contesto deriva dalla lezione dell'oasi, ovvero del paradigma della sostenibilità autoprodotta: non una eccezione rispetto al territorio in cui si colloca o indotta artificialmente dall'uomo, ma un organismo che funziona grazie a relazioni virtuose che stabilisce con l'ambiente circostante (Neglia 2018). Conseguentemente, il progetto si fonda su rapporti necessari con il territorio, ovvero su azioni che inneschino trasformazioni coerenti con i caratteri geografici e ambientali locali, e che affondino le loro radici nella conoscenza profonda delle forme antropiche prodotte dalle culture locali, che siano estremamente flessibili e, non ultimo, capaci di innescare processi osmotici con l'ambiente naturale.

## Temi

Nel Corso di Architettura del Paesaggio, gli studenti sono chiamati a progettare strutture e sistemi ecologici, focalizzando il loro lavoro sulla definizione di forme del suolo, dell'acqua e del verde coerenti col contesto in cui operano (Neglia 2017).

Per via della specifica condizione geografica in cui si colloca il Politecnico di Bari, i progetti sono pensati per i territori del sud del Mediterraneo: paesaggi aridi, paesaggi carsici, paesaggi po-

veri di risorse ambientali (ma anche economiche) fanno da contesto a spazi aperti che, per essere sostenibili, devono necessariamente assumere forme adeguate ai caratteri locali.

Inoltre, in un piano di studi del CdLM in Architettura focalizzato sul progetto architettonico e urbano, i temi tendono a focalizzarsi sulle strutture di relazione tra campagna e città o tra parti di città che sono scollegate tra loro: il progetto delle piazze, dei giardini o dei parchi è inteso come il progetto dei nodi della rete degli spazi pubblici all'interno dei quali le città e i piccoli centri del Mediterraneo si forgiarono nel loro rapporto col territorio.

L'approccio multiscale del progetto di paesaggio consente al masterplan (rete) di inverarsi direttamente nel progetto specifico (nodo) che si forgia nel rapporto tra edificato e aree verdi, tra struttura territoriale e forma urbana, tra forme del suolo, dell'acqua e del verde, materiali minerali e vegetali, e contesto ambientale e culturale.

La scelta di temi è quindi legata piuttosto a questioni metodologiche che di scala, sebbene alcune scale possano sembrare naturalmente più adatte alla disciplina, ma soprattutto alla necessità di adeguarsi ai livelli progressivi di complessità raggiunti dagli studenti nel loro percorso.

Pertanto, il progetto del piccolo giardino recintato costituisce il tema elementare, il progetto della piazza alberata come struttura di relazione tra parti urbane è interpretabile come il passaggio ad un livello successivo di complessità, mentre il progetto di un parco urbano o periurbano, anche a vocazione produttiva, può essere assegnato a studenti più avanti nella loro formazione.

## Forme

Il progetto del paesaggio nelle regioni mediterranee è sempre stato connotato da una forte componente estetica (Assunto 1973) ed ha visto la formalizzazione dell'agricoltura scaturire dal connubio tra necessità culturali (allineare in filari, ordinare in quinconce, delimitare e recingere, proteggere e ombreggiare) e tecniche di antropizzazione del suolo per la coltivazione (por-

tare in piano e terrazzare, ciglionare, irrigare). Questi nessi sono alla base della codificazione dei caratteri individuali e, pertanto, dell'assetto "sostenibile" dell'ambiente naturale trasformato in paesaggio culturale.

Molte delle forme millenarie di coltivazione e trasformazione del suolo (costituite da sistemi agricoli che favoriscono la captazione dell'irraggiamento solare, l'ombreggiamento, l'ottimizzazione dei raccolti, la distribuzione delle acque piovane) hanno definito i caratteri e l'estetica non solo dell'agro ma anche dei giardini formali e degli spazi pubblici.

Il progetto di Architettura del Paesaggio pone quindi con forza la necessità di cercare forme per gli spazi pubblici urbani e periurbani che siano appropriate alle caratteristiche locali. Partendo dalla riflessione progettuale su alcuni temi di paesaggio (Crowe 1956), si arriva alla definizione delle forme caratterizzanti il rapporto identitario con il territorio agrario o urbano, anche a partire dall'utilizzo di materiali minerali e vegetali che dichiarino con forza l'appartenenza ai nostri luoghi.

In relazione a queste forme si approfondisce lo studio di alcuni sistemi (Neglia 2017).

Nel paesaggio mediterraneo il progetto del sistema della vegetazione, che chiaramente ne rappresenta la forma più evidente, è interpretato estetizzando le stesse forme e specie che hanno storicamente caratterizzato il paesaggio agrario (Sereni 1961) e determina, nella sua composizione, le "forme elementari" dell'architettura del verde (tra cui i volumi d'ombra, i luoghi di luce come radure nell'ombra, i recinti che definiscono le stanze di verde, gli assi che inquadrano le prospettive principali). Nel giardino mediterraneo, il progetto del sistema del verde è legato quindi alla definizione di alcuni gesti elementari: l'atto del recingere si inverte nella codificazione di un elemento di delimitazione, difesa, chiusura, anche visiva, di uno spazio antropizzato dal contesto ancora naturale e non addomesticato che configura il giardino come paradiso; l'atto di allineare e definire filari di alberi nell'agricoltura, si inverte nel progetto degli spazi pubblici nella forma dei viali che definiscono gli assi prospettici; l'atto di

disporre gli alberi in masse o di geometrizzare il loro impianto in filari e quinconce si inverte nella definizione dei sistemi di ombra. In un contesto geografico e climatico in cui la ricerca dell'ombra è quasi ossessiva, è proprio il progetto del sistema del verde che definisce, pertanto, l'assetto dei luoghi che favoriscono la sosta e l'espletamento delle attività ludiche o sociali proprie dello spazio pubblico. Inoltre, seguendo i tempi della natura sia nelle diverse fasi di impianto e di crescita che nelle diverse stagioni dell'anno, queste disposizioni estetizzate definiscono in toto il giardino come un "organismo vivente".

Il progetto degli assi visivi e dei percorsi, che nel giardino mediterraneo hanno spesso assetti assiali o biassiali, ne definisce la struttura spaziale interna, oltre che la relazione fisica e visiva col contesto in cui si inseriscono il giardino, la piazza o il parco. Esso regola non solo le principali prospettive interne al progetto, ma anche il rapporto di necessità con la città, con la campagna e con tutti gli altri sistemi che compongono il giardino.

L'atto del "portare in piano" per coltivare corrisponde ad una delle azioni antropiche più significative per la trasformazione di territori naturali in paesaggi agrari e caratterizza, nella sua forma più evidente dei terrazzamenti, l'assetto di molte delle nostre regioni mediterranee. Nel giardino mediterraneo, il progetto del sistema del suolo si inverte non solo in forme così sistematiche d'intervento antropico, ma anche in forme più puntuali quali piani inclinati, mezzelune, ciglioni, muri contro terra. Questi sistemi sono stati ugualmente declinati sia nelle forme del territorio agrario che in quello urbano, diventando fondativi per l'identità del paesaggio mediterraneo, fortemente caratterizzata da questa opera di antropizzazione della terra, trasformata da natura in "suolo artificiale".

In ambito Mediterraneo, le tecniche di captazione, raccolta e distribuzione dell'acqua sono tradizionalmente legate alla trasformazione sapiente di una risorsa rara e preziosa nell'elemento la cui presenza caratterizza più fortemente il cuore pulsante dei giardini. Nel progetto degli spazi pubblici urbani e periurbani del sud del Mediterraneo le forme dell'acqua possono essere

evidenti o latenti. Vasche, cisterne e sistemi di adduzione (tra cui canalizzazioni di irrigazione a vista) diventano elementi accentranti, ovvero i più evidenti catalizzatori dell'organizzazione formale e spaziale del giardino: l'atto del sostare e la geometrizzazione del centro sono legati a questa forma, anche simbolica, di espressione architettonica.

### Progetti

Sono questi i temi su cui gli studenti sono invitati a ragionare in esercizi in cui, attraverso il progetto delle forme dell'architettura dei giardini, delle piazze, dei parchi, si vuole raccontare l'identità dei paesaggi mediterranei, che diventano fondativi per la rigenerazione della forma urbana.

Riflettendo su temi che legano l'assetto dello spazio pubblico a quello della città, e interpretando i progetti come architettura dell'acqua, dell'ombra e della terra, gli studenti imparano a progettare i nodi del paesaggio urbano e periurbano mediterraneo, i luoghi che connettono la struttura del giardino al territorio e che rendono i paesaggi urbani sostenibili.

### Riferimenti bibliografici

Assunto, Rosario. 1973. *Il paesaggio e l'estetica*. Napoli: Giannini  
Crowe, Sylvia. 1956. *Garden Design*. London: Country Life  
Neglia, Giulia Annalinda, ed. 2017. *Giardini Produttivi. Nuovi modelli per gli spazi pubblici delle città mediterranee*. Bari: AGF  
Neglia, Giulia Annalinda. 2018. *Tutto è giardino. Paradigmi di paesaggi sostenibili tra Mediterraneo e Medio Oriente*. Firenze: Aión  
Sereni, Emilio. 1961. *Storia del paesaggio agrario italiano*. Bari-Roma: Laterza



# Applicazioni locali, questioni architettoniche generali: Il caso studio del Teatro Nuovo di Napoli

**Gaspare Oliva**

Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"  
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

## **Il tema come intersezione tra didattica, ricerca e terza missione<sup>1</sup>**

Il progetto svolto in sede didattica, oltre che come momento di apprendimento, può anche essere inteso come possibilità di prosecuzione delle attività di ricerca su un terreno diverso, punto di convergenza possibile tra prima e seconda missione dell'università. I temi di ricerca possono essere assunti dentro il laboratorio, che viene così utilizzato come luogo di verifica di tesi alternative rispondenti ad ipotesi comuni. Dall'altro lato però essi possono anche attestarsi come il punto di partenza di processi di interazione con soggetti esterni alla scuola ma appartenenti al territorio in cui essa opera, inducendo oppure orientando le loro specifiche azioni. Posto in questi termini, il rapporto triplice tra didattica, ricerca e terza missione può essere considerato come un circolo di interdipendenze in cui la ricerca si attesta come l'anello di congiunzione mentre i temi rappresentano il minimo comune denominatore dei tre momenti.

Dentro questo quadro il tema del laboratorio non va inteso come mero compito, ma piuttosto come mondo teorico da esplorare nel quale confluiscono sia questioni architettoniche di carattere generale, che questioni connesse alla specificità del contesto di riferimento della scuola, che favoriscano quelle possibilità di interazione di cui si è parlato.

I modi di costruzione del tema laboratoriale in ragione delle considerazioni esposte, vengono di seguito chiariti con riferimento ad una esperienza didattica specifica, condotta nel contesto del primo anno di un corso di laurea specialistica in lingua inglese tenuto dal Prof. Francesco Costanzo, presso il

---

1. Come è noto, per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione) e di ricerca (seconda missione). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali esterni al mondo accademico e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto.

Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli con il quale il sottoscritto ha collaborato<sup>2</sup>.

### **Strutturazione del laboratorio: progressione per esercizi a gradi di libertà crescenti**

Le diverse provenienze geografiche e i disomogenei percorsi di studio dei partecipanti hanno suggerito la possibilità di concepire il laboratorio come un percorso per fasi finalizzato all'allineamento delle competenze degli studenti. Questo iter si è concretizzato in tre esercizi che potevano essere svolti con modalità e livelli di consapevolezza differenti a seconda delle conoscenze di base di ciascuno. Gli esercizi contemplavano un sistema di regole chiare e precise che, dapprima più stringenti poi più aperte, determinava, all'interno di precisi vincoli sia progettuali che grafici, degli esiti confrontabili dai quali fosse possibile chiaramente rilevare le differenti concezioni spaziali e i differenti modi di costruzione dell'ordine architettonico, differenze rappresentative delle diverse provenienze degli studenti e dunque delle diverse culture architettoniche di riferimento.

Il primo e il secondo esercizio, strettamente connessi tra di loro, richiedevano la costruzione dell'ordine planimetrico attraverso un procedimento compositivo dapprima per elementi dati con riferimento ad una figura planimetrica predefinita e poi per parti date finalizzato alla costruzione di una figurazione aperta. La casa unifamiliare a padiglioni, tema del secondo esercizio, era intesa come il risultato della disarticolazione della casa a patio, tema del primo esercizio, col fine di costruire un rapporto con un ipotetico ambiente esterno.

---

2. Il laboratorio era denominato Architectural Design ed era collocato al primo anno del Corso di Studi in lingua inglese Architecture - Interior Design and for Autonomy (AIDA), anno accademico 2017/2018, Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli.

Nel terzo esercizio, di cui si parlerà diffusamente nel paragrafo successivo, ritornava la questione della figura predefinita ma si introducevano nuovi vincoli progettuali ai quali corrispondevano maggiori livelli di arbitrarietà nell'operazione compositiva (scelta e conformazione degli elementi). Le complicazioni consistevano non soltanto nella complessità del tema (edificio pluriuso multipiano), ma anche nell'introduzione di una condizione insediativa realistica, che superava l'approccio modellistico dei primi due esercizi, e nel confronto con elementi preesistenti.

### **Teatro Nuovo Reloaded**

L'esercizio conclusivo ha riguardato la ricomposizione dell'edificio del Teatro Nuovo di Napoli, manufatto di impianto settecentesco sito nei Quartieri Spagnoli.

L'attuale edificio è molto diverso dal teatro all'italiana con impianto a ferro di cavallo realizzato da Domenico Antonio Vaccaro nel 1724, in quanto, come spesso accade per i teatri, esso è stato oggetto di diversi interventi trasformativi, alcuni, più limitati, finalizzati all'adeguamento funzionale o decorativo, altri consistenti in vere e proprie ricostruzioni, sia parziali che totali, conseguenti a fatti disastrosi<sup>3</sup>. Ci riferiamo in particolare agli incendi che hanno più volte interessato il Nuovo e sono in generale notoriamente ricorrenti nelle vicende storiche dei teatri.

Questa condizione di continua trasformazione, che sembra essere connaturata all'attrezzatura teatrale, si attesta come il punto di partenza per la costruzione della simulazione didattica: l'esercizio ha posto gli studenti di fronte allo stesso compito assegnato al progettista incaricato della ricostruzione dell'edificio dopo il devastante incendio del 1935, che aveva

---

3. Per una sintesi delle vicende storiche del Teatro Nuovo di Napoli si può fare riferimento a Tortora S., *Il Teatro Nuovo in Gravagnuolo B.*, Andriani F., *Domenico Antonio Vaccaro. Sintesi delle Arti*, Hoepli, Milano, 2005, pp 253-254.

lasciato in piedi soltanto i muri perimetrali e parte residuale degli impalcati. Nello specifico, agli studenti è stato chiesto di ripensare completamente il manufatto conservando il sistema dei muri perimetrali, nel rispetto del vincolo paesaggistico insistente sul quartiere, e riproponendo i tre usi fondamentali attualmente presenti, che corrispondono ad una sala teatrale ordinaria con impianto a platea e galleria (situata al piano terra e primo), una sala sperimentale (situata al piano interrato e seminterrato) e una attrezzatura alberghiera (al secondo e terzo piano).

Questo tema provava a materializzare la necessaria circolarità tra didattica, ricerca e terza missione della quale si è precedentemente parlato. L'occasione specifica è stata fornita dall'attività di ricerca conto terzi che il gruppo di ricerca Standard FA<sup>4</sup>, dentro il quadro della più generale attività di ricerca pluriennale sulla finitezza in architettura<sup>5</sup>, stava conducendo sull'edificio napoletano con la finalità di ridefinire gli spazi e i caratteri della Sala Assoli, la sala sperimentale situata ai piani bassi del manufatti<sup>6</sup>, a partire dalle necessità di adeguamento

---

4. Standard-FA è un gruppo di ricerca multidisciplinare costituito in seno al Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università degli Studi della Campania L. Vanvitelli coordinato da Francesco Costanzo (composizione architettonica e urbana). Gli altri membri sono Giuseppe Faella e Maria Teresa Guadagnuolo (Tecnica delle Costruzioni), Luigi Guerriero (Restauro architettonico), Marco Calabrò (Diritto), Fabiana Forte (Estimo), Claudia De Biase e Adriana Galderisi (Urbanistica), Sergio Rinaldi (Tecnologia dell'architettura).

5. Il gruppo Standard-FA si è occupato soprattutto di architettura incomplete. In particolare ha condotto uno studio sul fenomeno dell'interruzione costruttiva, definendo delle modalità di intervento finalizzate al completamento degli edifici incompleti. Gli esiti di questo lavoro sono raccolti in F. Costanzo, *L'Architettura del Non Finito. Il Progetto per gli edifici incompleti*, Libria, 2017.

6. Attività nell'ambito del Progetto di Ricerca "Processi trasformativi dell'architettura 2018" finanziato con la Convenzione tra Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale, Università della Campania "L. Vanvitelli" ed Associazione "Casa del Contemporaneo" e avente per oggetto le attività di studio analitico-compositivo relativi

funzionale ed impiantistico. Con riferimento al dibattito contemporaneo sul progetto, il tema proposto si posiziona all'intersezione di tre questioni che corrispondono ad altrettante finalità didattiche poste dall'esercizio.

La prima questione riguarda le modalità di intervento nei contesti storici e si riferisce direttamente alla realtà locale nella quale la Scuola si colloca. Il progetto di architettura che si confronta con tessuti urbani stratificati, come quelli della città di Napoli, deve necessariamente coniugare le finalità della conservazione con le esigenze e le istanze della contemporaneità, che, oltre ad esprimersi in termini di adeguamento ad usi e richieste prestazionali nuove, attengono principalmente alla concezione degli spazi e al carattere. L'esercizio, contemplando la possibilità, seppur limitata, di alterazione dei fronti, puntava a costruire una espressività complessa, derivante dal conflitto tra l'impaginato preesistente e il nuovo sistema dei caratteri, in una messa in scena delle diverse vite del manufatto (diacronia).

La seconda questione attiene ai modi in cui lo spazio teatrale può essere oggi concepito in relazione alle forme variabili e variegate che lo spettacolo può assumere. Si è chiesto agli studenti di pensare la sala teatrale, partendo ovviamente dall'archetipo dell'aula, come spazio generico depurato di qualsiasi caratteristica qualitativa e di ogni attributo specifico. Tale neutralità, che facilita la trasformabilità dello spazio, si presta non solo alla variazione di destinazioni d'uso nel tempo, rappresentando una garanzia di longevità dell'edificio, ma anche alle più diverse utilizzazioni da parte di registi ed attori: nel teatro contemporaneo è infatti la messa in scena che costruisce ed impone certi specifici attributi alla sala nella sua interezza in funzione delle esigenze della rappresentazione. Anche la definizione del rapporto tra platea e scena rientra nelle possibilità della costruzione drammaturgica e pertanto occorre immaginare uno spazio in cui questo rapporto fosse continuamente riformulabile. Risulta chiaro che il lavoro

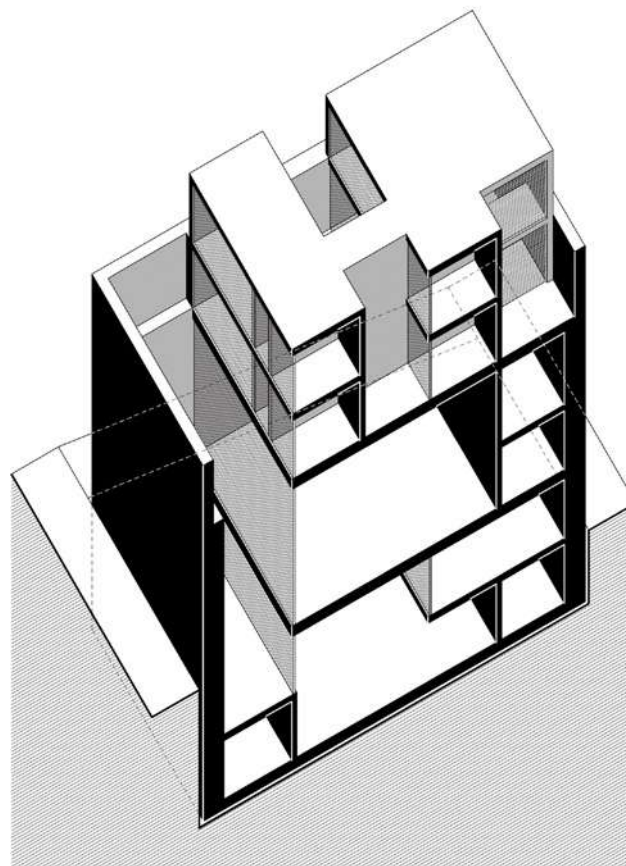
---

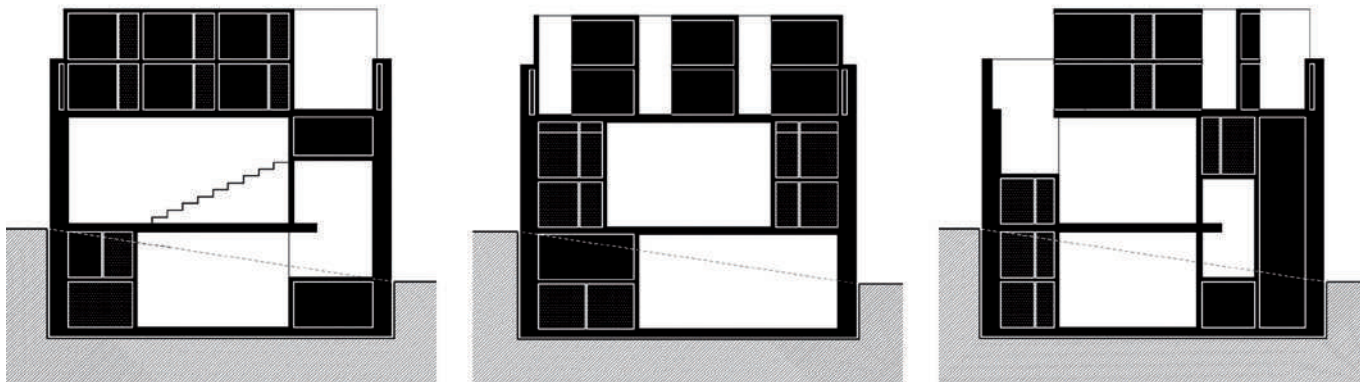
ai processi trasformativi dello spazio architettonico collettivo, connesse alle attività di ricerca del Gruppo di Ricerca Standard-FA.

sullo spazio teatrale variabile si collega al più generale tema della trasformabilità, che tiene insieme le urgenti questioni contemporanee della dismissione e del riuso con quelle teoriche dell'architettura generica e della persistenza dell'architettura civile.

La terza questione riguarda una caratteristica di cui l'edificio esistente è già in possesso, ovvero la compresenza di più usi, che lo rende una architettura urbana complessa, un condensatore di urbanità. Se osservata dal punto di vista del funzionamento della parte urbana, questa scelta programmatica confermata in sede di ricomposizione, mostra tutta la sua efficacia, in quanto, come è noto, i Quartieri Spagnoli soffrono, per ragioni costitutive, della scarsità di luoghi collettivi. Operativamente, la coesistenza di usi distinti impone la predisposizione di valvole capaci di isolare le diverse parti e garantirne una usabilità differita: nell'esercizio questa condizione si è tradotta nella predisposizione di ingressi e connettivi verticali esclusivi per ciascun uso.

In controluce rispetto ai compiti previsti dall'esercizio, emerge una ulteriore questione che attiene al rapporto esistente tra forma urbana ed architettura e, nello specifico, ai modi in cui la prima interviene nella definizione della morfologia del manufatto. Nell'impianto ippodameo dei Quartieri Spagnoli la corrispondenza tra isolato quadrangolare e impronta del manufatto è pressappoco totale e pertanto, il vincolo del mantenimento dei prospetti esistenti, oltre che determinato dall'esistenza del vincolo paesaggistico, si deve anche alla volontà di lavorare dentro questa condizione di identità isolato/edificio. Gli studenti avevano quindi il compito di perseguire una figurazione planimetrica riconoscibile nel rispetto del perimetro del lotto e di lavorare in termini di articolazione figurativa all'interno delle sezioni verticali, guardando all'edificio come una massa da scavare per definire cavità interne e spazi aperti.





## Immagini

1. Teatro Nuovo Reloaded, spaccato assonometrico di una delle soluzioni.

2. Teatro Nuovo Reloaded, sezioni longitudinali di tre soluzioni.

# Laboratori consapevoli

**Camillo Orfeo**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Insegnare è uno dei metodi più diretti per imparare: uno dei modi per rinnovarsi. E non è che i giovani hanno sempre ragione; stiamo attenti a non cadere in atteggiamenti demagogici, consolandoli nelle difficoltà, per ricevere in cambio un superficiale suffragio; né essi dicono sempre cose interamente nuove. Ma è fatalmente originale, inedito, il punto di vista nel quale ogni generazione si pone a considerare il mondo; perciò se ci mettiamo da questa parte con umiltà (non scevra del senso di responsabilità che compete alla nostra funzione di «maestri») guardiamo in modo nuovo alle nostre stesse esperienze e vediamo la loro realtà che dobbiamo sempre penetrare.

(E.N. Rogers 1963, 1)

Prima di esaminare la struttura didattica di un laboratorio di composizione in un corso di laurea in architettura, dobbiamo porci alcune domande sull'obiettivo della formazione universitaria che deve essere necessariamente generalista, cioè in grado di abbracciare la complessità dei saperi che ruotano intorno al progetto. Il percorso formativo ha come fine quello di accrescere la preparazione dello studente attraverso un cammino che gli permetta di affrontare e controllare i temi più diversi per risolvere i problemi che possono presentarsi durante le esperienze di lavoro. In quest'ottica le scuole hanno il compito di forgiare gli studenti e prepararli al controllo delle complesse fasi di un'attività che richiede competenze specialistiche anche fuori dallo specifico ambito disciplinare. Oltre la conoscenza del "mestiere", per l'architetto è necessario acquisire la consapevolezza in grado di guidare le scelte che devono compiersi nelle varie fasi del progetto.

I "laboratori" rappresentano momenti analitici sull'architettura e la città in cui definire una vera indagine scientifica costruita attraverso la lettura delle esperienze della storia e del mondo contemporaneo in cui formulare ipotesi di trasformazione con un progetto di architettura. Il "laboratorio" è propriamente il luogo in cui lavorare ed elaborare idee e ipotesi di trasformatio-

ne urbana. Lezioni teoriche ed esercitazioni s'intrecciano fino alla verifica finale in un intervallo temporale definito. I tempi concentrati dell'esperienza di progetto rendono il lavoro molto simile a quello di un atelier professionale, con ipotesi e sintesi portate avanti in successione con estrema rapidità. La formula laboratoriale rompe gli schemi dei vecchi corsi di composizione e progettazione architettonica rendendo i docenti parte di un processo attivo sottoposto a continue verifiche sugli avanzamenti e sui risultati. Il "fare" è l'atto indispensabile per trovare il senso del proprio lavoro, che deve essere intellegibile, descrivibile, e utile alla trasmissibilità del pensiero e delle scelte operate.

L'analisi urbana è lo strumento per smontare e rimontare architetture, paesaggi, frammenti territoriali, per capire lo spazio e la sua natura, con il fine di ricostruire i luoghi capaci di accogliere la vita degli uomini. L'analisi ha come obiettivo la comprensione e l'interpretazione della realtà, in cui le forme e gli spazi possono essere studiati, ma anche adottati come modelli in un processo analogico di costruzione e ricostruzione della città e del territorio. L'analisi non si ferma all'osservazione, catalogazione e classificazione, ma con lo stesso rigore è possibile intrecciare nel progetto i dati conoscitivi con immaginazione e invenzione. Questo percorso ha come obiettivo quello di comprendere la forma urbana e prefigurarne una sua possibile trasformazione, non pensata come meccanica applicazione desunta dalla forma della città, ma piuttosto come una riscrittura urbana. È necessario un approccio capace di percepire il senso profondo della città, che interpreti la sua "intima sostanza", in modo da trasformare i ricordi in immaginazione, il pensiero in forme.

Il progetto fondato attraverso una base analitica può avvalersi dei principi tipologici, questi ultimi intesi come conoscenze che aiutano a fissare i caratteri di necessità e di universalità delle architetture, esperienze dinamiche, mutabili e aperte, che possono indicare la struttura operativa su cui costruire la trasformazione della città. «Il concetto di tipo consente così di sospendere la disposizione temporale dei fenomeni imposta da una sequenza cronologica e ci introduce, attraverso un pensiero sincronico, a una relazione attiva e diretta con le grandi

architetture del passato. Una relazione che, al di là di un'ammirazione sola contemplativa, ci aiuta a scoprire le virtù di quelle architetture anche nel presente» (Martí Aris 2007, 36).

I temi, estratti dalla realtà, possono provenire da concorsi di architettura o da specifiche richieste di pubbliche amministrazioni, in ogni caso sembra interessante un confronto concreto con la formulazione di una domanda che nasce da esigenze concrete. Il confronto con la realtà, in un mondo in rapida trasformazione, impone il controllo non solo delle fasi dell'ideazione e della costruzione delle opere, ma una prefigurazione di dinamiche di trasformazioni nel tempo capaci di prevedere gli impatti sui territori in cui si interviene. L'evidenza dalla fragilità di un pianeta continuamente minacciato dalle attività umane ci pone di fronte a riconsiderare metodi e approcci usati nei decenni precedenti. Gli scenari che emergono dalla fine della mitologia basata sull'indistruttibilità della natura, rendono il nostro lavoro più complesso, necessariamente integrato con competenze specialistiche che arricchiscono il lavoro sull'architettura della città. Natura e opere umane non si escludono a vicenda, anzi la storia ci insegna che proprio attraverso la creazione dell'artificio è possibile instaurare un rapporto autentico con gli elementi naturali. Siamo investiti da una serie di "doveri" nei confronti di chi abita oggi il pianeta e di chi lo abiterà in futuro, e dobbiamo evitare di cadere nella trappola di un presente imminente, provando a creare quei legami necessari utili a tenere insieme passato e futuro. L'esperienza della storia ci insegna che le città hanno costruito con la natura un dialogo strettissimo, in cui la geografia s'intreccia con l'architettura della città, e dove i luoghi pubblici assumono una relazione diretta con i fatti geografici. La storia entra nel progetto di architettura come presenza fisica e come idea di permanenza. Spesso per eludere il rapporto con il passato e con gli elementi della natura si procede alla cancellazione dell'esistente, una tabula rasa fisica che spezza quelli che sono i legami con il mondo reale. Assistiamo troppo spesso alla devastazione ambientale in cui tutti siamo in parte partecipi, ma solo attraverso un radicale ripensamento dei nostri modelli di sviluppo potremmo costruire la base per una radicale inver-

sione di tendenza. Forse solo guardando all'insegnamento della storia e attraverso la fiducia nel futuro possiamo porre le basi per pensare, progettare e realizzare un mondo possibile in sincronia con la natura.

L'architetto è una figura centrale di un complesso lavoro sospeso tra l'ambizione di progettare opere, spazi, città, e la difficoltà di coordinamento delle complesse fasi operative, dalla redazione del progetto alla realizzazione dell'opera. La sintesi di questo lavoro resta impresso nelle forme architettoniche, nei manufatti che conservano in piena autonomia il processo composito che le ha generate e le fasi della sua realizzazione. «L'architetto ha un rapporto con il suo mestiere, con la sua arte, molto diverso da quello degli altri artisti con le loro rispettive arti. La ragione è ovvia: l'architettura non è, non può, non deve essere un'arte esclusivamente personale. È un'arte collettiva. L'autentico architetto è un intero popolo» (Ortega y Gasset 2014, 154).

Il progetto sarà la sintesi di un complesso percorso conoscitivo della realtà che possiamo trasformare e migliorare attraverso gli strumenti propri dell'architettura. In questo senso appaiono particolarmente attuali le riflessioni di Pier Paolo Pasolini sui paesaggi, sulla conservazione del patrimonio storico e sulle nuove edificazioni, sintetizzate nel titolo dei suoi documentari "La forma della città". Le sue descrizioni su Orte, Sabaudia, Sana'a, sintetizzano questioni che sono ancora di grande attualità, rese evidenti dalla chiarezza del punto di vista con cui guardare e interpretare i paesaggi in trasformazione che abbiamo sotto gli occhi. Attraverso le forme mettiamo in scena e interpretiamo il senso collettivo delle opere e lo spirito del tempo in cui viviamo.

La formazione di un laboratorio deve tenere insieme analisi e progetto, aspetti logici e creativi, che trovano la propria sintesi nelle forme dell'architettura. Solo attraverso le forme prendiamo coscienza dei problemi e diamo risposte alle domande. Attraverso le forme pensiamo, progettiamo e realizziamo gli spazi che possano essere utili alla collettività con la speranza di contribuire alla costruzione del bene comune sempre più spesso dimenticato.

## Riferimenti bibliografici

Martí Arís, Carlos, *La cèntina e l'arco*, Milano: Christian Marinotti Edizioni.

Ortega y Gasset, José, *La felicità e la tecnica. Sullo stile in architettura*, in *Meditazioni sulla felicità*, Gallarate (VA): Sugarco Edizioni; e in «Domus» N. 983, settembre 2014.

Rogers, Ernesto Nathan, *Democrazia non mediocrazia, Casa-bella-Continuità* N. 276, Milano: Gianni Mazzocchi Editore.

Rossi, Aldo, 1975, *Scritti scelti sull'architettura e la città*, Milano: CLUP Editore.

## Immagini

1. La Grande Villa Adriana, Designing the UNESCO Buffer Zone, Analisi sui tracciati costitutivi del territorio tra l'Aniene, Tivoli e Villa Adriana, Laboratorio di Composizione IV – Corso di Lettera Morfologica, DiARC\_UNINA – Camillo Orfeo con Daniele Balzano, coll. Marianna Amendola e Gaetano Chirichella, 2019.
2. La Grande Villa Adriana, Designing the UNESCO Buffer Zone, Masterplan di progetto, studenti: Dario Barbarini, Autilia Stefania Ceglia, Coppola Liliana, Teresa Crispino, Silvia Durante, Mariachiara Fusco, Jlenia Graziuso, Nicola Monato, Pilato Alessia, Visco Giulia, 2019.





## **Il muro e la casa: Ricerche progettuali sulla casa collettiva per la didattica del primo anno**

**Giorgio Peghin**

Università di Cagliari

Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

In un recente libro scritto con Luigi Snozzi e Pierre-Alain Croset sull'insegnamento dell'architettura introducevo la nostra riflessione con una citazione di Daniel Defoe sulla costruzione della Torre di Babele. Defoe affermava che questa costruzione, metafora del progetto, è «un'impresa molto vasta, troppo grande per essere controllata e per questo destinata, con molta probabilità, ad approdare nel nulla». Il pessimismo di Defoe nei confronti della difficile sfida del progetto è colto anche da Luigi Snozzi, che chiude il libro affermando che «l'architetto si confronta in ogni progetto con un luogo, sia esso città, campagna o natura. Questo è difficile da insegnare agli studenti, molto difficile». Una frase che esprime il senso dell'insegnamento dell'architettura e il difficile compito di trasmettere il segreto del saper progettare e di interpretare, con la cultura, la modificazione del nostro ambiente.

Snozzi sottolineava, poi, come necessaria per la formazione dell'architetto l'attitudine allo sguardo sulle differenti scale del progetto, in una pratica che non può limitarsi ad una riduzione in funzione di una maggiore efficacia disciplinare verso la definizione di singoli e più contenuti obiettivi progettuali.

La didattica del primo anno ha il compito, così, di introdurre, con le complesse articolazioni che in architettura reggono i rapporti tra forma, costruzione, luogo, storia, anche la comprensione delle scale del progetto per avviare ad una pratica dello "sguardo" che sia capace di rappresentare le relazioni, visibili ed invisibili, che il progetto fa emergere nel complesso sistema di azioni e riferimenti locali.

Il tema che consente questo primo "avvicinamento" è, a mio parere, il progetto della casa: il suo dimensionamento, la messa in forma, la disposizione, la caratterizzazione degli spazi funzionali e delle relazioni che la casa intrattiene con il luogo, città o territorio, sono una perfetta sintesi delle componenti che storicamente, ma anche culturalmente, si affrontano con un progetto di architettura.

Questo tema, che è implicito in tutta la storia dell'architettura – ed è sufficiente ricordare il magistrale lavoro sull'idea del-

la prima casa dello storico Joseph Rykwert per riscontrarne la persistenza, nelle sue differenti espressioni culturali, storiche e di scala – è arduo per lo studente, perché il programma è difficilmente riassumibile in una formula univoca, soprattutto se riferito alla dimensione della “casa unifamiliare”. In questo senso la scelta didattica ricade, nel primo anno, verso lo studio della “casa collettiva”, argomento che appare idoneo alla possibilità di sviluppare uno studio articolato tra le componenti del progetto.

La casa collettiva si è connotata, almeno nel Novecento, come una forma dell’abitare tesa alla soluzione di un problema sociale e come strumento per l’innovazione nelle tecniche e nella costruzione; ha agito sulla dimensione degli interventi, sulla ripetizione di modelli e tipologie, sulle componenti sociali e sulle relazioni che si generano tra il sistema residenziale e la città; è stato l’elemento determinante per nuove prefigurazioni urbane e territoriali. La casa collettiva architetture esprime importanti temi di progetto e composizione architettonica, come il rapporto con la topografia, la morfologia urbana, la memoria, la costruzione, l’invenzione. Si deve, comunque, distinguere tra la semplice aggregazione di unità residenziali – il condominio – e un’idea di “collettivo” come condivisione di spazi e funzioni comuni e di partecipazione attiva alla costruzione di una dimensione comunitaria e urbana: il termine collettivo viene declinato non come una forma particolare della residenza ma come un atteggiamento progettuale che, diversamente da un approccio quantitativo e seriale, si compone di elementi convergenti che sostanziano quello che possiamo definire come la natura indissolubile dell’architettura: il sito, il tipo e la costruzione.

La scelta tendenziosa e privilegiata verso il tema della casa collettiva rende esplicite una serie di questioni del progetto, come la ripetizione tipologica, il ritmo, la dimensione dei rapporti pubblico-privato, il confronto con l’organico o informale urbano metropolitano, costituendo così un dispositivo “pedagogicamente” efficace, almeno nella prospettiva di una didattica orientata alla costruzione di strumenti generali di comprensione

ne delle complesse ed articolare relazioni spaziali dell’architettura nel sito di riferimento.

La casa collettiva, così, agendo su differenti scale del progetto – dallo spazio della persona alla città – introduce una dialettica attiva con un contesto sempre variabile e ne afferma il ruolo di strumento formativo, in contrapposizione all’idea, abbastanza diffusa, di una didattica gerarchizzata dal semplice al complesso, secondo il grado di difficoltà basato su principi dimensionali o funzionali.

Il programma didattico, negli anni di questa scelta tematica, si è soffermato nell’esplorazione delle forme dell’abitare associate a particolari tipologie che, anche se non direttamente riferibili alla dimensione collettiva dell’abitare. In particolare si sono studiate le forme e le modalità aggregative di alcuni tipi architettonici: la casa a patio e le combinazioni urbane che consentono uno straordinario adattamento di questo tipo architettonico al paesaggio semi-rurale dei sistemi urbani articolati a media densità edilizia; la casa sovrapposta come risultante della manipolazione dei tipi primari a patio; la casa a schiera nelle differenti forme di aggregazione all’interno di tessuti urbani consolidati o come sistema primario di costruzione della città; i sistemi abitativi complessi, a torre o in linea, nei quali l’elemento distributore diventa uno strumento per inserire spazi collettivi come strumenti di relazione con la dimensione individuale dell’alloggio.

Alla riflessione tipologica si accompagna, poi, il riferimento alla loro costruzione: il muro, inteso come elemento semplice, nelle sue componenti tecnologiche differenziate (pietra, cemento, materiali composti, ecc.) è la matrice compositiva di questi progetti e l’elemento di integrazione tra gli aspetti figurativi, distributivi e costruttivi.

In generale, la didattica si è sempre suddivisa in due esercitazioni: la prima (Lavoro individuale) orientata allo studio di un progetto di casa collettiva scelto tra alcune opere dell’architettura moderna e contemporanea, con la produzione di elaborati grafici rappresentativi l’edificio ed una relazione critica contenente la scelta degli elementi spaziali e compositivi (tipo architetto-

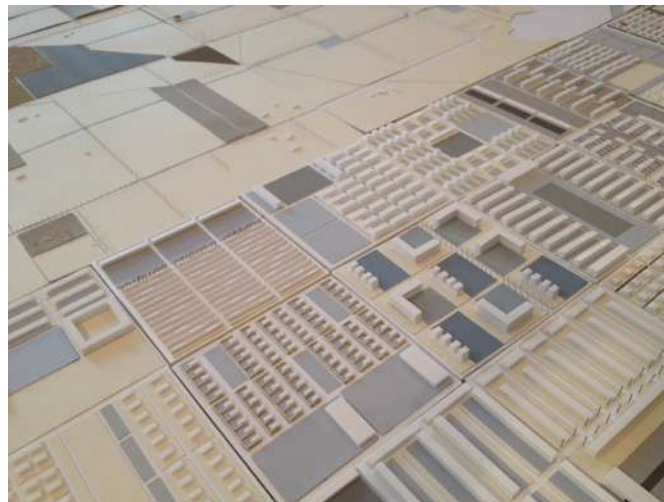
nico, modulo spaziale, ecc.) e delle caratteristiche tecniche e costruttive (casa in pietra, in cemento, in acciaio, ecc.); la seconda esercitazione (Lavoro di gruppo, due persone) dedicata al progetto di un edificio residenziale collettivo, sviluppo del precedente studio tipologico ma integrato con l'elaborazione delle sue modalità di aggregazione, con i legami fra il nuovo intervento e le preesistenze. In tutti i casi si è imposto un ragionamento progettuale sulla città, cioè sulle relazioni tra la dimensione dell'abitare individuale e lo spazio collettivo, sia semi-privato dell'insieme edilizio sia pubblico del contesto urbano.

Il campo di questi progetti si è misurato sempre con differenti scale territoriali, con ipotesi urbane fondative in contesti rurali o aree metropolitane. Alcune delle esperienze didattiche degli ultimi anni si sono soffermate, infatti, nella elaborazione di veri e propri contesti urbani. Nell'anno accademico 2014/2015 il tema progettuale ha affrontato la costruzione di una città territorio nella Valle del Cixerri, con un'ipotesi di elaborazione di una proposta di "area metropolitana" della città di Cagliari che fosse capace di cogliere relazioni territoriali più ampie della sola "corona" edilizia. L'anno successivo lo stesso tema della città territorio si è misurato con l'ambito rurale della Bonifica della Nurra, nel nord della Sardegna, esempio storizzato di un modello dell'abitare formulato tra la prima e la seconda metà del Novecento che ha prodotto un territorio particolarmente articolato e complesso e dai caratteri che ci suggeriscono una città-territorio compiuta dai forti dinamismi sociali e in continua trasformazione. In questo caso il progetto ha cercato di definire, all'interno della struttura preesistente, un nuovo assetto insediativo, basandosi sulle infrastrutture esistenti: i borghi rurali si sono trasformati in nuove polarità entro le quali definire una nuova dimensione edilizia coerente con i caratteri architettonici e paesaggistici della zona. Nell'anno accademico 2016/2017 si è voluto lavorare in un ambito urbano denso, nel comune di Quartu S.Elena, grosso centro dell'area metropolitana cagliaritano, a ridosso di una infrastruttura di carattere sovralocale, predisponendo scenari urbani per una nuova città sostenibile lungo la 554.

Lavorare con la casa collettiva significa, rispetto a queste esperienze didattiche, aver attivato un approccio metodologico aperto al confronto con la complessità del paesaggio contemporaneo ma radicato nella tradizione disciplinare, questione necessaria per una didattica formativa del primo anno. Con il tema della casa collettiva l'esito del progetto è sempre l'architettura, sia di fronte ad uno spazio articolato come la metropoli o la regione territoriale sia nei contesti rurali o periferici.

## Immagini

### 1. La città territorio della Bonifica della Nurra.



# L'insegnamento della progettazione architettonica nelle scuole di ingegneria

**Francesco Sorrentino**

Università degli studi di Napoli Federico II  
DICEA

L'insegnamento della progettazione architettonica nelle scuole di ingegneria consente di guardare la disciplina da un osservatorio particolare, ovvero da un differente settore disciplinare, e allo stesso tempo pone una serie di questioni.

È innanzitutto necessario interrogarsi sulle finalità di un insegnamento rivolto a studenti di ingegneria edile, futuri professionisti che opereranno in un campo quasi esclusivamente tecnico, ma che dovranno relazionarsi con il progetto architettonico e il suo significato. Appare evidente che tali finalità vanno ricercate all'interno delle relazioni interdisciplinari e che non possono prescindere dal porre gli studenti di fronte allo stretto rapporto tra architettura e ingegneria, tra forma e struttura, che soltanto nella modernità – a partire dalla cultura illuminista – è stato diviso negli specialismi di scuola. L'acquisizione di una certa dimestichezza con le tecniche compositive è pertanto una questione ineludibile per gli studenti di ingegneria, per chi intende apprendere il progetto e il calcolo delle strutture connesse all'architettura e al paesaggio.

Individuate le finalità, è poi necessario adattare l'insegnamento alle conoscenze acquisite dagli studenti nel corso di studi, tenuto conto che nelle scuole di ingegneria edile le discipline compositive trovano uno spazio molto ridotto, limitato all'insegnamento di Composizione Architettonica al secondo anno della laurea triennale e all'insegnamento di Progettazione architettonica al primo anno della laurea magistrale.

La differenza semantica tra i due termini, composizione e progettazione, rende espliciti il contenuto e le finalità dei due corsi. La prima esperienza didattica è infatti rivolta all'acquisizione degli elementi primari di composizione dello spazio e della forma architettonica. Più che alle conoscenze tecniche, alla capacità di rispondere alla specificità della domanda o al programma funzionale prescelto, l'insegnamento è rivolto all'acquisizione degli strumenti di "lettura" dello spazio costruito: le geometrie generative dello spazio architettonico,

le relazioni tra spazio interno e spazio esterno, i rapporti proporzionali in pianta e in alzato, l'uso dei materiali in relazione al contesto.

La seconda esperienza didattica, svolta invece nel corso della Laurea magistrale, è indirizzata all'acquisizione di conoscenze teoriche e tecniche, che abbiano però un più elevato grado di aderenza alla realtà della professione. Di qui nasce la difficoltà di calare in un *cursus studiorum*, poco centrato sul settore disciplinare in questione, un insegnamento che richiede un livello di conoscenze avanzato.

Diventa allora fondamentale l'individuazione di un tema che suggerisca un approccio al progetto secondo il particolare indirizzo di scuola e che nello stesso tempo delinea un orizzonte in cui far convergere le finalità preposte. Il tema non è legato al programma funzionale, alla sua maggiore o minore complessità, è piuttosto un'idea architettonica capace di tenere insieme questioni formali, tipologiche e costruttive.

Proprio in relazione alla scelta del tema e alle ragioni (adeguamento all'indirizzo di scuola e alle finalità didattiche) che tale scelta sottendono, si vogliono qui illustrare le pratiche di insegnamento all'interno del laboratorio di Progettazione Architettonica del corso di Laurea Magistrale in Ingegneria Edile dell'Università di Napoli Federico II.

Il tema prescelto per il corso è il grattacielo. Il progetto di un edificio alto obbliga a valutazioni stringenti sul rapporto tra forma e struttura, sul sistema impiantistico, sugli elementi tecnologici, fondamentali per la formazione dell'ingegnere edile.

Lo scopo del laboratorio non è tanto quello di porre gli studenti di fronte al problema della forma architettonica, quanto quello di fornire modalità coerenti di gestione e di controllo del progetto.

Dopo l'analisi di alcuni modelli di riferimento, agli studenti vengono fornite alcune griglie dimensionali di base, che consentono di individuare un perimetro entro il quale compiere

le scelte compositive e strutturali. La griglia contiene in sé il dimensionamento dell'edificio rispetto al nucleo dei collegamenti verticali, la tipologia del sistema strutturale.

Ma, oltre allo studio del singolo oggetto architettonico, è necessario un salto di scala per comprendere le relazioni tra architettura e città.

Attraverso il progetto di un masterplan, l'edificio alto è sperimentato nelle sue potenzialità di interagire con lo spazio urbano, in un disegno in grado di coniugare alta densità abitativa e basso consumo di suolo.

L'area di progetto è infatti immaginata come un parco in cui lasciare spazio alla natura, al verde, un parco in cui il costruito occupi la minor superficie possibile, senza che questo pregiudichi la realizzabilità dell'intervento. E il necessario confronto con la realtà, posto alla base dell'insegnamento e distintivo del particolare indirizzo di scuola, in una fase storica, quale è quella attuale, di crisi economica e di scarsità di risorse finanziarie pubbliche, rende inevitabile la ricerca di una plausibilità finanziaria del progetto, nel presente caso determinata proprio dalla quantità del costruito (residenze, uffici, attività commerciali, ecc.) che restituisce in altezza la densità altrimenti distribuita orizzontalmente sul suolo. Quello della fattibilità tecnico-economica è un ulteriore tema posto all'attenzione degli studenti, resi così consapevoli del fatto che il progetto architettonico si pone all'interno di dinamiche complesse che coinvolgono molteplici soggetti e interessi spesso contrapposti.

Il sito di progetto è ubicato a Napoli nell'area dell'ex mercato ortofrutticolo, un'area che si trova a ridosso del Centro Direzionale. Parte del corso è quindi dedicata allo studio e all'analisi del Centro Direzionale (storia, impianto urbano, percorsi, edifici, criticità, ecc.), una vicenda importante nella storia recente di Napoli, un episodio, che poteva senz'altro costituire una grande occasione di sviluppo, al quale è venuta a mancare purtroppo la necessaria integrazione e connessione con la città.

Nella fase dell'elaborazione del masterplan, la griglia dimensionale dell'edificio alto funge da modulo con cui comporre il parco, in cui trovano spazio, relazionandosi tra di loro e con la superficie del parco stesso, pochi edifici a forte sviluppo verticale e alcuni edifici bassi, destinati ad attrezzature collettive di quartiere (scuole, asili nido, poliambulatori, ecc.).

La fase finale del laboratorio affronta il progetto dell'edificio alto, condotto con notevole attenzione al sistema costruttivo e a quello tecnologico. Oltre gli elaborati architettonici, sono richiesti disegni strutturali (pianta carpenterie) e tecnologici, come lo studio approfondito del sistema di facciata (curtain wall).

Molta cura è posta nell'elaborazione della hall d'ingresso, distribuita su più livelli e pensata come una piazza coperta, estensione del parco urbano. Il sistema dei collegamenti verticali, che compongono il nucleo dell'edificio, si configura come uno spazio attraversabile e aperto, ma allo stesso tempo in grado di smistare i flussi in altezza, distinguendo tra quelli destinati alla fruibilità pubblica (ristoranti, centri benessere, palestre, ecc.) e quelli riservati al privato (residenze e uffici).

Di solito all'edificio alto è associata l'idea di un edificio chiuso, impenetrabile, luogo del potere e della finanza, che si impone sulla città e sul paesaggio con forza, anche con violenza. Un edificio che aspira, estremizzando il suo concetto, ad una sua autonomia, nel suo opporsi in quanto città verticale "celeste" a quella più umana e terrena orizzontale.

Lo sforzo progettuale nel quale invece sono indirizzati gli allievi è quello del progetto di un edificio permeabile, aperto al paesaggio del parco in cui sorge, che si lasci attraversare liberamente dagli utenti e non solo da chi ci abita o lavora, un edificio che consenta quindi di risparmiare suolo ma che permetta allo stesso tempo un'elevata densità abitativa, che assicuri la fattibilità economica dell'intervento e allo stesso tempo garantisca qualità agli spazi collettivi.

Gli allievi sono divisi in gruppi e sviluppano il progetto in tutte le sue parti, dall'idea formale alla concezione strutturale, dalla

distribuzione interna delle varie piante tipo (hall, piano pubblico, uffici, residenze) allo studio dei sistemi di facciata.

Nessuna esperienza di insegnamento si esaurisce in un fine esclusivamente didattico, attraverso l'edificio alto e le sue relazioni con il contesto, ovvero attraverso il tema e le sue implicazioni di scala, si vuole delineare una linea di ricerca teorica che sperimenta il grattacielo come tipologia con la quale ripensare parti di città.



# **Temi e scale del progetto Esperienze**

## **Coordinamento scientifico**

Imma Forino, Pasquale Miano, Michele Ugolini

## **Testi di**

Gioconda Cafiero | Università degli Studi di Napoli Federico II

Alessandra Como | Università degli Studi di Salerno

Carlo Deregibus | Politecnico di Torino

Felice De Silva, Manuela Antoniciello | Università degli Studi di Salerno

Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi, Annalucia D'Erchia | Politecnico di Milano

Imma Forino, Francesca Rapisarda | Politecnico di Milano

Gianluigi Freda | Università degli Studi di Napoli Federico II

Giancarlo Gianfriddo | Università degli Studi di Catania

Filippo Lambertucci | Sapienza Università di Roma

Francesco Lenzini | Politecnico di Milano

Sandra Maglio, Elena Scattolini, Alisia Tognon | Politecnico di Milano

Giuseppe Mangiafico | Università degli Studi di Catania

Claudio Marchese | Università degli Studi di Messina

Federica Piemontese | Università degli Studi di Napoli Federico II

Carlo Ravagnati | Politecnico di Torino

Massimo Zammerini | Sapienza Università di Roma

**5.2.**



Il laboratorio di progettazione, nelle pratiche d'insegnamento, è il luogo delle Esperienze, dove si sviluppa la conoscenza esperendo, personalmente: osservando, confrontandosi e interagendo direttamente con i fenomeni dell'architettura nel suo farsi progettuale. Se si vuole che una pratica personale non resti semplicemente tale, correndo il rischio dell'intrasmissibilità o del non essere foriera di dialogo, due sono le condizioni da attuare: rendere le Esperienze collettive e renderle generali. Collettive e generali nel senso di costruire un dialogo intorno a un tema e a questioni che si ritengono comuni, aprendo al confronto, perché la conoscenza è un patrimonio collettivo. Si tratta allora partire dalle esperienze di ciascuno per far affiorare e riconoscere nodi e fondamenti più generali dell'architettura.

Ulteriori questioni emergono intorno al progetto di architettura quale Esperienza, in particolare se il Laboratorio può essere anche un luogo di ricerca e quali metodi e tempi siano necessari affinché l'esperienza sia proficua. Temi, scale e propedeutica incrociano trasversalmente tali problematiche. Se sussiste un rapporto tra temi, teoria e progetto nel compiersi dell'esperienza progettuale stessa, anche gli indirizzi di Scuola intorno a tematiche comuni possono riflettersi nel costruire un'esperienza collettiva che assuma il necessario carattere generale. Le questioni sono relative all'esistenza di una stretta relazione tra temi, scale e ordine temporale intorno alla quale far emergere specificità disciplinari legate alle scale del progetto. O se sia più utile mettere in evidenza condizioni e tematiche transcolari.

Nella sua massima estensione il progetto condensa condizioni di verifica alla scala della dimensione relazionale (e di misura) dell'uomo e riguarda, contemporaneamente, la dimensione architettonica, urbana e del paesaggio; non è solo una questione di misure o scale a essere coinvolta, quanto le diverse essenze problematiche che entrano in gioco reciproco. Una progressione didattica efficace può presupporre temi e scale in ordine di sequenze logiche temporali oppure la complessità in architettura non è riducibile e conseguentemente il progetto muove dalla necessità di una immediata messa a fuoco di problemi complessi.

IF, PM, MU

## Misure ed attitudini del progetto: Propedeutica

**Gioconda Cafiero**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Il progetto architettonico è da intendersi come entità unitaria e non sommativa di parti o fasi che presentano una loro coerenza l'una indipendentemente dalle altre. L'opera architettonica è una sintesi in cui convergono aspetti, contributi e istanze complesse e diversificate, che si indagano in modo peculiare alle diverse scale e secondo le angolature proprie dei diversi settori disciplinari. Senza voler negare il carattere unitario dell'azione progettuale, ai fini della ricerca e dell'acquisizione di nuovi saperi quanto della trasmissione dei saperi consolidati, la perimetrazione dei diversi settori appare tuttavia opportuna anche per comprendere e chiarire il contributo che ciascuno può dare alla formazione dell'architetto e di conseguenza riflettere sulle modalità e sulla collocazione nella didattica. Tale perimetrazione non è legata alla scelta del tema cui ci si applica, bensì alla scala di progetto, cui si collega una particolare misura ed inclinazione dello sguardo con cui ci si rivolge al proprio oggetto.

Nella tradizione della didattica e della ricerca in Architettura degli Interni in Italia, per definirne il campo, si è fatto ricorso ad un filtro di tipo concettuale, considerando riduttivo se non paradossale adoperare criteri legati a fattori oggettivi, quale ad esempio la delimitazione allo spazio della stanza, come se non si abitassero anche spazi a cielo aperto, opponendo l'essere "dentro" l'architettura all'essere "fuori" di essa<sup>1</sup>, come se fosse concepibile una condizione diversa da quella immersiva nello spazio abitato, o considerando la definizione degli spazi interni, attraverso cui l'architettura si rende abitabile, come un'azione ex-post rispetto alla concezione dell'intero organismo architettonico, come se interno ed esterno non convergessero in maniera unitaria a definire il senso di un'opera architettonica<sup>2</sup>, e come se la disponibilità

---

1. Gianni Ottolini. 1996. *Forma e significato in architettura*. Roma-Bari: Università Laterza Architettura.

2. Filippo Alison. 2005. "In difesa di uno spazio disciplinare" in *Architettura degli Interni*, a cura di Adriano Cornoldi, 12-13. Venezia: Il Poligrafo.

ad essere abitata (pur nel superamento dell'accezione utilitaristica del termine) non fosse una parte imprescindibile del suo senso.

La peculiarità risiede in una modalità di approccio metodologico, e forse anche etico, che lega la conformazione degli invasi ed il disegno delle attrezzature alla interpretazione dei bisogni, primari e culturali, ed ai gesti dei destinatari. Lo spazio architettonico diviene pertanto ABITABILE in virtù di questo continuo connettere la determinazione delle cose e degli spazi ai fenomeni che scaturiscono dalla loro interazione con le persone cui sono destinate, la cui conoscenza e comprensione assume un ruolo portante.

Pur nella diversità degli approcci, tutti gli studi teorici sull'Architettura degli Interni, e la relativa sperimentazione operativa, riconoscono particolare importanza all'interpretazione dei bisogni espressi dal contesto e dai destinatari, posta alla radice del progetto, che cerca di dare ad essi una risposta. L'importanza, inoltre, attribuita alla lettura delle tracce, materiali ed immateriali, che preesistono al progetto, genera il fatto che questo si pone rispetto ad esse con la consapevolezza di un debito di senso unita a quella della propria transitorietà, sia quando è progetto del nuovo che quando è un atto di trasformazione dell'esistente, che sul piano del senso finiscono con il coincidere.

Infine, l'attenzione alla dimensione dell'esperienza implica un approccio fenomenologico al progetto ed una concezione dell'architettura come corpo sensibile. Questa posizione, nel recuperare valore ad un'idea di spazio aptico piuttosto che visivo, ribadisce anche il porre il vuoto, costitutivo dell'opera architettonica, come un valore positivo adatto allo svolgersi dell'esperienza quotidiana.

Questi aspetti sono anche i campi sui quali si gioca il contributo attuale dell'architettura degli interni all'architettura tout court e di conseguenza la sua rilevanza nell'attualità.

L'attitudine a fondare il progetto sull'analisi delle istanze che vengono dal basso sostanzia un metodo che registra con immediatezza i mutamenti sociali e culturali, il cui riflesso nel progetto si oppone all'autoreferenzialità ed alla indifferenza alla misura umana, tanto fisica che culturale. Il progetto alla piccola scala si radica al contesto, lo interpreta e, senza mediazioni, si concretizza in una forma tettonica: in tal modo si oppone all'astrazione, all'exasperazione degli specialismi che hanno spesso ridotto il progetto contemporaneo da una parte all'afasia e dall'altra ad un ruolo secondario, di cosmesi o di asservimento a banali logiche di mercato.

Piccoli progetti di trasformazione in luogo di grandi operazioni calate dall'alto si mostrano spesso più adeguati a rispondere ai bisogni espressi da una società in rapido mutamento, affrontando il tema urgente e cogente del recupero e della manipolazione dell'esistente. Il progetto di trasformazione rende evidente la necessità che l'architettura contemporanea si confronti con l'impossibilità della sua conclusione, così come l'impossibilità di credere che il principio costitutivo dell'architettura sia stabilizzato in un vocabolario fisso di forme, di materiali e di strategie, mentre invece è un principio mobile, capace di rinnovarsi, tra ibridazioni e conflitti, in ogni opera. Parimenti l'approccio fenomenologico all'architettura si oppone alla sua de-realizzazione, cercando di riportarla a ciò che la contraddistingue: materia, costruzione, spazio, qualità immateriali prodotte dalla materialità.

Ciò colloca l'architettura degli interni contemporaneamente nel momento della primaria genesi dello spazio architettonico quanto nella definizione dei suoi aspetti più minuti, attivando un processo di circolarità ermeneutica tra le diverse fasi del progetto e legandosi alla radicalità della concezione dello spazio abitabile posto alla base dell'architettura stessa, come la cultura della modernità ha chiarito<sup>3</sup>, definendo il progetto come un processo che procede dall'interno per

3. Vittorio Gregotti. 1979. "Editoriale". *Rassegna*, n. 1 (dicembre): 5.

giungere a conformare i volumi, i prospetti e la relazione con gli spazi limitrofi: "la nozione di interno, è noto, ha occupato un posto di grande importanza nella formazione della tradizione della modernità in architettura. Essa ha via via rappresentato il punto di partenza per una progettazione che proiettasse la verità di necessità e contenuti verso il linguaggio in cui si rappresentava l'architettura [...] Lo spazio interno, in quanto nozione estetica, è stato posto poi alla base dell'idea stessa di architettura" (Gregotti, 1979, 5). Rispetto alla tradizionale articolazione attraverso ambienti, intesi come unità spaziali definite da margini fissi, pur se interconnessi in modi differenziati, l'architettura nella modernità tende alla costruzione di spazi interni complessi e fluidi, articolati mediante ambiti, ovvero porzioni di spazi, che si coagulano attorno precise attività, definiti dalle attrezzature di arredo, da margini anche virtuali o labili, evidenziando quanto il progetto dell'involucro architettonico e dei suoi interni, incluse le attrezzature di arredo, concorrano unitariamente alla concezione e costruzione dello spazio abitabile.

I progetti per residenze che Luigi Cosenza ha redatto nell'immediato secondo dopoguerra, ad esempio, mostrano chiaramente come il progetto della singola unità abitativa sia l'elemento fondamentale cui si collegano tutte le altre dimensioni del progetto stesso, dall'articolazione dei volumi, al disegno delle facciate, sino all'impianto dell'intero complesso. In questi progetti, inoltre, la previsione minuta degli arredi, e con essi di funzioni, attività e movimenti, è particolarmente evidente<sup>4</sup>, con ampio ricorso ad arredi integrati ed a soluzioni innovative, in linea con le più avanzate sperimentazioni coeve, mostrando quanto una lucida visione interscalare sia alla loro base, superando una riduttiva visione funzionalistica del tema dell'alloggio popolare, unitamente

---

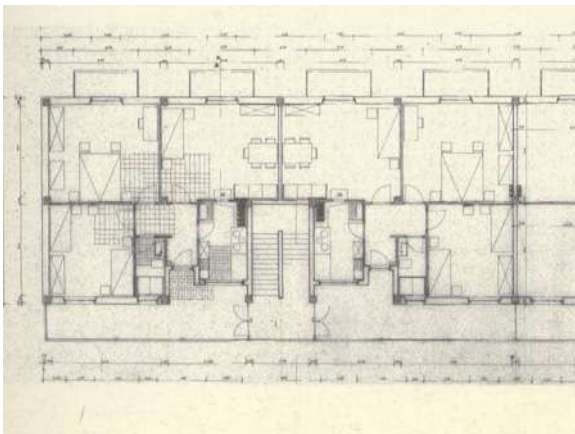
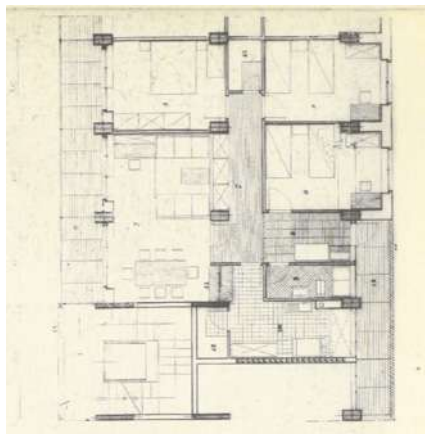
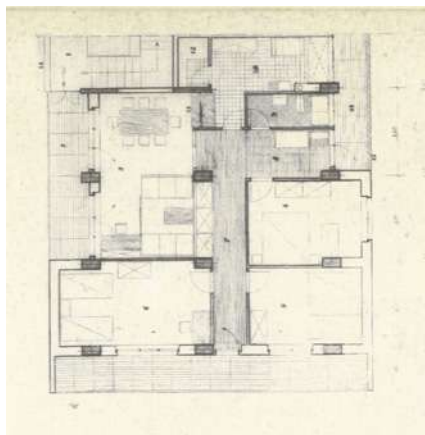
4. Per peculiarità dei progetti domestici di Cosenza è stato detto che il modulo di base del loro dimensionamento non è un'astratta quantità numerica, ma il letto. M. Labò. 1949. "Case popolari a Napoli". *Comunità*, n.3, (maggio-giugno): 41.

all'attenzione all'esperienza dello spazio, rispondendo ai bisogni dell'abitare propri della cultura in cui si manifesta.

La specificità dell'Architettura degli Interni, costituita da un corpus di conoscenze, quanto da metodologie di approccio e da una stratificata letteratura, fatta anche di addentellati con saperi diversi, non va confusa con un rigido specialismo, cui in realtà si oppone, arginando, proprio in virtù delle sue specifiche attitudini, l'autoreferenzialità, l'indifferenza ai bisogni umani, l'a-tettonicità, la riduzione a cosmesi che pure affliggono parte del progetto contemporaneo. La sua relazione con il progetto architettonico non va intesa in modo semplicisticamente unidirezionale, ed il contributo del settore ICAR16 non va inteso come un eventuale, possibile, approfondimento ma come un contributo necessario alla costruzione di una visione sensibile e consapevole della complessità del progetto architettonico nelle sue diverse componenti.

### **Immagini**

1. Rione in Viale Augusto, Fuorigrotta, Napoli, pianta di progetto dell'alloggio in linea, L.Cosenza, 1949-1952.
2. Rione in Viale Augusto, Fuorigrotta, Napoli, pianta di progetto dell'alloggio di testata, L.Cosenza, 1949-1952.
3. Rione in Viale Augusto, Fuorigrotta, Napoli, plastico di progetto, L.Cosenza, 1949.
4. Case in Via Consalvo, Fuorigrotta, Napoli, pianta di progetto, L. Cosenza, con R.Salvatori, 1947-49.



# Narrazioni progettuali

**Alessandra Como**

Università degli Studi di Salerno

Dipartimento di Ingegneria Civile

Le riflessioni che seguono ragionano sulla struttura dei laboratori progettuali in relazione ad una visione complessiva dell'insegnamento del progetto, che tenga insieme questioni fondanti della disciplina e ricerca di opportune strategie metodologiche e più specificamente didattiche.

Sono riflessioni che nascono dalla propria esperienza, circa 15 anni di insegnamento in Italia e in ambito anglo-americano, durante i quali sono state messe in campo diverse tematiche di progetto, tutte però legate nell'approfondire il processo progettuale. E' alla costruzione del processo nello specifico che i programmi di insegnamento hanno mirato.

Se è vero che non è possibile indirizzare gli studenti verso un modus operandi ma sempre ad un insieme di questioni a cui il progetto risponde, è pur vero che è possibile nel progetto di architettura leggere e seguire un filo di pensiero, una narrazione progettuale. Questa è come le linee curvilinee del Tristram Shandy di Sterne, rappresentazioni della composizione del testo per i diversi capitoli; queste non sono lineari perché disegnano le digressioni, le interruzioni, le associazioni di idee, raccontando un percorso che trova ragioni non all'esterno di un ordine dato ma all'interno del processo creativo.

I programmi costruiti nel corso degli anni provano a tracciare il filo lavorando sul processo progettuale. Il lavoro didattico che man mano si è costruito è divenuto una riflessione personale sul progetto, una ricerca di senso e pratiche progettuali che ha trovato nei Laboratori luogo di sperimentazione.

L'esperienza di insegnamento all'estero ha fornito pratiche di lavoro che si sono rivelate efficaci e sulle quali si è lavorato per comprenderne le potenzialità. Dal lavoro didattico in scuole anglo-americane sono state estrapolate metodologie poi applicate in corsi nell'università italiana, adattando un sistema didattico basato sulla sperimentazione nel laboratorio ad una diversa condizione culturale – quale quella italiana – più profondamente legata a questioni teoriche e con una particolare relazione con la storia.

In analogia a quanto avviene nelle scuole anglo-americane, i corsi sono stati organizzati centrati sul lavoro di laboratorio. Il Laboratorio è concepito come luogo centrale della disciplina, luogo del progetto e della ricerca, in cui gli studenti imparano attraverso il fare. Il lavoro all'interno del laboratorio è essenzialmente manuale, fortemente centrato sull'uso di modelli fisici, in cui gli studenti sono stimolati alla manipolazione spaziale.

Il lavoro ha riguardato Laboratori ai primi anni, come quelli all'ultimo anno di studio. La sequenza dei temi assegnati, piuttosto che basata secondo modalità tradizionali su differenze tipologiche e di scala, è stata studiata su una progressione legata a tematiche da affrontare e metodologie che possono essere messe in campo.

I laboratori dei primi anni sono incentrati sulla modellazione dello spazio, a partire dalle relazioni con il corpo umano, partono da aspetti percettivi e personali e investigano l'abitare, inteso in senso ampio, attraverso diverse sperimentazioni spaziali. I laboratori più avanzati affrontano via via in modo più complesso il progetto di architettura come sistema di relazioni, prima solo fisiche e visive, poi anche immateriali e teoriche.

La progressione prevede quindi un graduale passaggio da un livello fisico-percettivo – considerato ineludibile e punto di partenza di ogni esperienza di architettura – verso un livello più astratto, che affronta questioni interpretative.

Tutti i laboratori sono organizzati per step, una sequenza di fasi di lavoro e di esercizi interconnessi, studiati come passi progettuali per guidare alla costruzione del progetto. Tale struttura per fasi che prevedono tempistiche definite, con "consegne" di materiali di progetto, prodotti specifici da completare entro scadenze definite, è derivata dall'esperienza didattica anglo-americana e di cui si era testata l'efficacia.

La suddivisione del programma in parti distinte – non necessariamente sequenziali ma che possono anche costituire parti autonome del lavoro – consente di parcellizzare la complessità del processo creativo progettuale distinguendo aspetti distinti

identificabili con i singoli materiali prodotti. L'obiettivo non è la semplificazione, quanto confrontarsi con specifiche questioni e sperimentare modalità di lavoro del progetto. Gli studenti in questo modo affrontano volta per volta delle questioni – quali la lettura del sito, la risposta a questioni urbane, il programma e così via.

I passi che costituiscono il programma sono studiati in relazione al tema progettuale, organizzati in una struttura serrata che pure lascia molti margini di libertà di espressione. Il programma definisce l'iter progettuale ma agli studenti vengono rivelati gli step solo volta per volta. L'obiettivo è il coinvolgimento degli studenti al di là dell'obiettivo finale, in modo che ogni passaggio sia sviluppato fino in fondo senza che di esso se ne faccia un uso strumentale. L'individuazione degli esercizi, definiti in partenza, è legata ad una serie di questioni che sviluppano le implicazioni teorico-spaziali del tema d'anno.

Di ogni passaggio vengono prodotti diversi tipi di materiali: modelli, disegni, collage, fotografie, testi, diagrammi, in relazione a ciò che viene richiesto. Questi piuttosto che rappresentazioni, costituiscono investigazioni tematiche, pensieri-immagini dell'esplorazione effettuata. Alla fine del corso tutti questi materiali vengono sistemati in una esposizione che diviene il luogo dell'esame. Solo alla fine del corso, dunque, i vari passaggi – apparentemente autonomi – costruiscono il filo narrativo del progetto, che per gli studenti diviene acquisizione e consapevolezza del percorso, raccontato dai lavori personali.

Alcuni step sono di tipo più tradizionale – acquisizioni di materiale, lavori di restituzione grafica e lettura del sito e così via – altri costituiscono degli esercizi spaziali, delle esplorazioni più astratte per le quali non è immediata la relazione con il progetto architettonico al quale si arriverà alla fine del percorso. Sono esercizi spaziali e interpretativi in cui, ad esempio, si estraggono frammenti spaziali da progetti di riferimento, che divengono dei microspazi tematici su cui si lavora attraverso manipolazioni spaziali per produrre nuove soluzioni; oppure sono lavori di trasposizione di immagini o rappresentazioni bidimensionali in

modelli tridimensionali. O, ancora, sono nuove soluzioni estratte dallo scambio di modelli tra studenti; in questo caso, attraverso l'incrocio di spazi, si sperimenta che il progetto di architettura non è solo un prodotto individuale ma è anche progetto plurale, della cultura e della storia di cui fa parte.

L'insieme dei modelli e soluzioni estratte da architetture di riferimento o prodotte internamente nel Laboratorio costituisce una collezione di soluzioni architettoniche, un data base a cui si attinge nelle fasi successive di lavoro. Il processo didattico induce quindi alla formazione di un bagaglio di progetti, spazi, immagini, micro spazi, ovvero di una memoria progettuale creata collettivamente nel corso, a cui ci si riferisce in modo personale per le singole soluzioni di progetto, sperimentando quel meccanismo personale e poetico dell'associazione e sistema di relazioni con altre architetture viste o studiate, che è alla base della creatività del progetto di architettura.

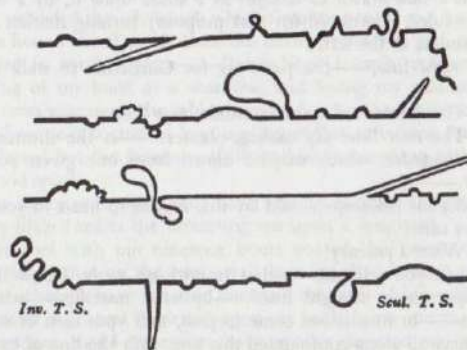
Attraverso i vari step del programma si sviluppa man mano il progetto architettonico come processo generativo interno e in coerenza con l'interpretazione del tema architettonico, a cui gli studenti vengono guidati e stimolati. Da materiali esplorativi e più astratti si passa man mano ai disegni spaziali e l'architettura si definisce inizialmente in sezione – in cui la condizione spaziale è più evidente – e solo successivamente in pianta.

Il processo indotto dal programma per fasi ha delle similitudini con quello sperimentato dal gruppo della letteratura potenziale dell'OuLiPo nella produzione di testi letterari come risultato di una contrainte, una restrizione definita in partenza. La struttura di tali condizionamenti realizza una macchina generativa di situazioni e racconti che possono continuamente essere dispiegati. Il processo creativo è generato a partire da una griglia che è un sistema di regole combinatorie.

L'obiettivo del Laboratorio organizzato per step è quello di verificare nella concretezza dell'esperimento l'essenza del processo progettuale: un processo creativo che trova sempre origine in qualcos'altro, quel "da cosa nasce cosa" che descriveva Bruno Munari per spiegare la metodologia progettuale. Gli studenti

#### Chapter XL.

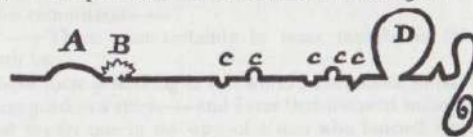
I Am now beginning to get fairly into my work; and by the help of a vegetable diet, with a few of the cold seeds,<sup>5</sup> I make no doubt but I shall be able to go on with my uncle Toby's story, and my own, in a tolerable straight line. Now,



Inu. T. S.

Scul. T. S.

These were the four lines I moved in through my first, second, third, and fourth volumes.—In the fifth volume I have been very good,—the precise line I have described in it being this:



By which it appears, that except at the curve, marked A. where I took a trip to *Navarre*,—and the indented curve B. which is the short airing when I was there with the *Lady Baussiere* and her page,—I have not taken the least frisk of a digression, till *John de la Casse's* devils led me the round you see marked D.—for as for *c c c c* they are nothing but parentheses, and the common *ins* and



verificano infatti che lo spazio architettonico ha in sé la potenzialità di altri spazi. Operazioni di smontaggio e rimontaggio, inversioni di scala, progettare da frammenti, scambio di soluzioni tra studenti, producono – come per gli esercizi dell'OuLiPo in campo letterario – nuove narrazioni, in questo caso spaziali e architettoniche.

Immagini

Laurence Sterne, *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, cap. 40, 1759-1767.

## **L'intuizione-atto e la competenza: Software e modelli fisici tra corporeità e virtualità**

**Carlo Deregibus**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

### **Tra intuizione e consapevolezza**

I laboratori di architettura hanno, per definizione, carattere sperimentale: alcune regole del mondo reale vengono sospese, per poterne verificare altre. Inoltre, usualmente coinvolgono saperi diversi che concorrono al progetto: in senso fenomenologico-trascendentale, potremmo dire che i diversi saperi esplicitano modi di essere diversi del progetto, componendolo nei suoi aspetti di coerenza. Questa organizzazione si fonda sul concetto di competenze disciplinari specifiche (compositiva, tecnologica, strutturale...), che nel progetto trovano applicazione, secondo il dualismo tra conoscenza teorica e pratica che pervade la storia del pensiero occidentale. Tuttavia, in questo modo, non necessariamente si produce un aumento della consapevolezza parallelo e pari a quello della competenza. Spesso cioè gli studenti, pur avendo affrontato esami disciplinari specifici, non sono in grado di applicare il loro sapere al caso progettuale: e le soglie interdisciplinari sono i luoghi dove queste mancanze si palesano in modo più evidente.

Nel corso degli anni, in situazioni temporali e organizzative tra loro molto diverse, una serie di esperienze didattiche mostrano che, in questo senso, l'uso combinato di software e modelli fisici può essere decisivo. In particolare, i modelli a scala progressiva, fino a quella reale, si sono mostrati fondamentali nello sviluppare la padronanza delle forme strutturali e tecnologiche: non, cioè, degli elementi disciplinari specifici, come i sistemi di calcolo o di assemblaggio, ma del loro modo di influenzare direttamente o indirettamente la forma architettonica. Ottenere questa padronanza significa arrivare ad agire secondo quella che Nishida Kitarō chiamava *Kōiteki chokkan* (intuizione-atto): una consapevolezza che trascende il limite tra teoria e prassi che richiede la sublimazione della tecnica (Deregibus in press). Quest'approccio è antitetico a quello *Try&Learn* su cui invece si basano normalmente i modelli didattici. Ove lì il passaggio tra le discipline è reso viscoso dalle fasi di verifica – che rischiano di separare

i percorsi tra le materie – qui le discipline sviluppano parallelamente, e indipendentemente, la propria progettualità: incontrandosi però nella produzione di modelli fisici che rendano gli studenti padroni della soglia tra di esse. Dando alla tecnica un ruolo finalmente generativo e non meramente utilitaristico, «sapendo che, lo strumento, può evocare e suggerire l'azione» (Rossi 1999, 30) e recuperando peraltro quella consapevolezza che, in modo diverso, sottende l'opera dei grandi architetti e arch-ingegneri del passato e del presente – da Utzon a Nervi, da Candela a Piano, da Saarinen a Ito, da Torroja a Zumthor.

### **Workshop di costruzione**

Un primo luogo di sperimentazione di questa strategia didattica sono stati alcuni workshop svolti presso il Politecnico di Torino – 2007, 2008 – e la Aalborg University – 2010, 2011. Nel primo, un singolo padiglione di circa 35mq, sviluppato come tesi sperimentale attraverso modelli fisici e virtuali in scala, è stato costruito da un gruppo di studenti che hanno esperito così il salto di scala dal progetto alla realtà. Gli ultimi workshop hanno ridotto la complessità totale ma aumentato il processo, facendo progettare e costruire a piccoli gruppi di studenti un piccolo allestimento. Le regole imponevano dimensioni minime e massime, usi, materiali – plance, strisce o listelli di legno – e tempi – quattro giorni (fig. 1). A lezioni frontali più disciplinari – di composizione, strutture e tecnologia – si è alternato un lavoro su modelli fisici e virtuali che simulavano le fasi costruttive e il comportamento strutturale, verificando in parallelo la riuscita costruttiva e architettonica. Le installazioni a scala reale riflettono così sia la competenza disciplinare – nella scelta di forme, tipi strutturali, relazione con l'ambiente dell'installazione – e l'esperienza maturata alle scale minori.

### **Laboratori di progetto**

Evolvendo il concetto dei workshop, un medesimo approccio è stato adottato in alcuni laboratori di progetto delle Lauree Magistrali. Ai laboratori contribuivano docenti di composizione e di strutture, per il ripensamento di una piazza mercatale e la copertura del mercato stessa. Spesso, in laboratori di questo tipo, a una prima fase di progetto segue una seconda fase di verifica strutturale: i cui risultati sono spesso drammatici, e rimettono in discussione l'intera forma in un circolo talvolta virtuoso, più spesso frustrante. Per favorire la convergenza delle competenze, parallelamente e indipendentemente dal processo progettuale – volto a definire relazioni tra copertura e piazza, modi di vivere i luoghi, materiali, spazi e così via – sono stati proposti agli studenti una serie di esercizi in forma di modelli fisici e virtuali. Modelli che realizzavano configurazioni via via più complesse, da archi e piattebande fino a cupole e volte (fig. 2). Mentre cioè le due discipline affrontavano il laboratorio guardando e sviluppando il progetto da punti di vista diversi, secondo un tradizionale metodo clinico (Gabetti 1997), la soglia tra di esse – cioè i reciproci effetti – era esplorata attraverso un'attività pratica capace di sviluppare l'intuizione-atto. Nessuno studente ha usato direttamente quei modellini per il progetto: ma tutti hanno indirettamente beneficiato di quegli esercizi transdisciplinari, scoprendo l'inferenza reciproca sulle forme, e integrandone la consapevolezza nel processo progettuale. Così, invece di procedere attraverso il consueto e faticoso Try&Learn, gli studenti hanno esperito un processo che evolve la competenza disciplinare in consapevolezza architettonica.

### **L'intuizione-atto e la sublimazione della tecnica**

Potremmo pensare che queste esperienze su modelli fisici e virtuali siano laterali, rispetto alla didattica del laboratorio.

Al contrario, la loro efficacia va misurata sugli effetti indiretti, e dunque non meramente applicativi: come un musicista si esercita su scale e arpeggi per suonare altro, allo stesso modo questi esercizi – che stanno sulla soglia tra le discipline – sono potenzialmente generativi di effetti positivi rispetto al laboratorio nella sua interezza, perché riguardano le interferenze transdisciplinari nella forma dell'architettura. Il loro scopo non è sviluppare o sperimentare una certa modalità costruttiva, ma far sì che gli studenti siano permeati dalla conoscenza fisica del costruire: così da tornare al progetto, e al suo disegno, avendo in mente gli effetti al futuro, nel mondo fisico, delle linee che vengono tracciate. Si trascenderà così il limite tra teoria e prassi e, con esso, la tradizionale idea di competenza come sommatoria di parti statiche: procedendo verso una più performante consapevolezza (Rogers 1958, 166) che sublimerà, nel progettare, ogni istanza disciplinare.

### Riferimenti bibliografici

Deregibus, Carlo. In press. "La via del progetto. Architettura tra schema e intuizione-atto." In *Schema. Towards a philosophical-architectural dictionary*. A cura di Veronica Cavagnagna, Andrea Alberto Dutto. Torino: Philosophy Kitchen.

Gabetti, Roberto. 1997. *Imparare l'architettura*. Torino: Allemandi (1983).

Rogers, Ernesto Nathan. 1997. *Esperienza dell'architettura*. Milano: Skira (1958).

Rossi, Aldo. 1999. *Autobiografia scientifica*. Milano: Pratiche (1981).

### Immagini

1. Modelli come esercizi transdisciplinari. Design Unit Architecture and Structural Form, docenti C. Deregibus, F. Tondolo, Laurea Magistrale in Architettura Costruzione Città, Politecnico di Torino, a.a. 2015-16 e 2016-17.

2. Workshop: A geodetic gridshell, Politecnico di Torino, 2007, coord. M. Sassone, C. Deregibus; Tectonic design and Nordic Architecture, Aalborg University, 2010, coord. P. H. Kirkegaard, A. Pugnale, C. Deregibus.





# **Il riuso della ferrovia dismessa Messina Scalo - Villafranca Tirrenia: Il racconto di un'esperienza progettuale interscalare**

**Felice De Silva**

**Manuela Antoniciello**

Università degli Studi di Salerno

Dipartimento di Ingegneria Civile

## **Introduzione**

I lavori del VII Forum Proarch hanno offerto l'occasione per avanzare alcune considerazioni sui risultati di un corso combinato di Laboratorio di progettazione architettonica e di Laboratorio di progettazione urbanistica, presente nel corso di Laurea Magistrale in Pianificazione Territoriale Urbanistica e Paesaggistico/Ambientale\_PTUPA incardinato nel Dipartimento di Architettura (DiARC) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. In questo corso di Laurea, che si pone come obiettivo quello di formare specialisti in grado di progettare e gestire processi di pianificazione di livello comunale e sovracomunale, è previsto infatti al primo anno del percorso formativo il Laboratorio di Piano Urbanistico Attuativo entro cui operano, sinergicamente e in forma laboratoriale, i differenti ambiti della Progettazione urbanistica e della Progettazione architettonica. Nel primo semestre dell'anno accademico 2017-2018<sup>1</sup> è stata condotta un'esperienza progettuale nell'ambito delle attività del Laboratorio che, all'interno di una visione multiscalare, ha fornito l'occasione per mettere a fuoco dal punto di vista metodologico e operativo il rapporto tra i due ambiti disciplinari e per riflettere al tempo stesso sul ruolo del laboratorio nelle pratiche di insegnamento della progettazione architettonica.

## **Tema di progetto**

Il tema di progetto sviluppato nell'ambito del Laboratorio di Piano Urbanistico Attuativo ha interessato la linea ferroviaria RFI oggi dismessa Messina Scalo – Villafranca Tirrenia che percorre trasversalmente, da costa a costa in direzione nord-est, il territorio comunale della città di Messina; un tracciato molto articolato nel suo percorso che parte a raso dalla stazione di Messina Scalo a sud-est, raggiunge in viadotto, dopo pochi chilometri, la stazione di Camaro, attraversa poi, per gran parte della sua

---

1. Nell'ambito del Laboratorio di Piano Urbanistico Attuativo, il modulo di Progettazione urbanistica è stato tenuto da Carlo Gasparri, quello di Progettazione architettonica da Felice De Silva.

estensione in galleria, il Parco Naturale dei Peloritani e arriva infine, nuovamente a raso, nella stazione di Villafranca Tirrenia a nord-ovest. La molteplicità e la varietà dei paesaggi e delle situazioni che la ferrovia intercetta durante il suo percorso gli conferiscono un grande valore potenziale e strategico, tanto da rendere questo tema oggetto del Terzo Progetto Guida, "Il ciclo della ferrovia dismessa della mobilità slow come infrastruttura per la rigenerazione urbana", del PRG che si sta redigendo<sup>2</sup>. L'obiettivo della ricerca progettuale è stato quello di promuovere la valorizzazione del territorio interessato dalla ferrovia attraverso azioni multiscalari che a partire dalla rifunzionalizzazione dell'importante asse infrastrutturale fossero in grado di leggere e interpretare i diversi paesaggi che questo attraversa, con l'obiettivo di tenere assieme sia la dimensione territoriale, come inquadramento del progetto di riqualificazione della ferrovia dismessa nel complessivo ripensamento della rete della mobilità, delle infrastrutture ambientali e delle centralità urbane e territoriali, sia la dimensione architettonica, che è stata declinata nella sperimentazione progettuale di piccoli spazi elementari volti ad interpretare la complessità dei paesaggi presenti.

## Il progetto

Il masterplan per la ri-funzionalizzazione della ferrovia Messina Scalo-Villafranca Tirrenia, messo a punto dagli studenti organizzati in vari gruppi, prevedeva alcuni obiettivi strategici tra cui: la realizzazione di un parco lineare ciclo-pedonale in grado di intercettare e qualificare sia i centri urbani che i quartieri periferici, la connessione del parco lineare ai sistemi dedicati alla

---

2. Il preliminare del nuovo piano regolatore di Messina, organizzato secondo tre grandi Progetti Guida in grado di orientare scelte strategiche per la rigenerazione urbana (PG1: Il grande parco metropolitano dei Peloritani dentro la città; PG2: La sequenza dei paesaggi costieri e delle eccellenze sui due mari; PG3: Il riciclo della ferrovia dismessa della mobilità slow come infrastruttura per la rigenerazione urbana) è opera di Carlo Gasparrini che è stato nominato consulente per la redazione del nuovo Prg.

mobilità slow, al sistema portuale e tranviario, infine il progetto di un grande percorso anulare costiero, ciclo-pedonale e ferroviario, per la valorizzazione e la fruizione dei paesaggi attraversati. All'interno di questi obiettivi, sono stati individuati alcuni approfondimenti tematici-progettuali, affrontati sia come punti nodali che come parti lineari lungo il percorso del parco quali ad esempio: il recupero delle stazioni di Messina Scalo, Camaro Superiore, Villafranca Tirrenia e delle rispettive aree di pertinenza, la realizzazione di collegamenti con i siti di maggiore interesse storico come il Castello di Bauso, la riconversione dei tratti urbani in viadotto e galleria, il disegno degli spazi aperti e infine il progetto di episodi architettonici, sviluppati singolarmente dagli allievi, da inserire all'interno del parco lineare. Questi ultimi hanno assunto la forma di piccoli padiglioni caratterizzati da una pluralità di funzioni (bar, caffetteria, deposito bici, ecc.) e di usi, anche temporanei e periodici, intesi quali dispositivi progettuali in grado di chiarificare le relazioni tra architettura, città e paesaggio e dunque tra le diverse scale del progetto di architettura. A partire da una lettura del territorio messinese, sono state evidenziate le differenti condizioni territoriali caratterizzate la città – fascia costiera, catena montuosa dei Peloritani e territori di valle, che hanno costituito la base per il progetto di piccole architetture capaci di interpretare il territorio entro cui si collocano. Il progetto interscalare, d'altra parte, ha sperimentato l'individuazione di metodi di lettura di tipo relazionale come sovrapposizione dei diversi sistemi geografici, topografici, insediativi, agricoli, e storici.

Il progetto dei padiglioni è stato inteso quale operazione soprattutto compositiva che ha assunto come riferimenti due tipi elementari di spazio, il padiglione e il patio, così come identificati da Carlos Marti Aris<sup>3</sup>. Due tipi di spazio che possono sembrare apparentemente opposti, in quanto il patio è uno spazio definito da un recinto, una stanza senza tetto, in cui vi è un'apertura zenitale mentre il padiglione è individuato da un tetto aperto

---

3. Carlos Marti Aris, *Pabellòn y patio, elementos de la arquitectura moderna*, in Dearq, no. 2 (2008), pp.16-27.





verso l'orizzontale. Essi sono spazi semplici, in cui l'assenza di una funzione specifica è colmata dalla presenza di un valore più alto, quello civico e civile, evidenziato dalla capacità di questi spazi di formare un'aula in grado di tenere insieme più persone, sotto lo stesso tetto o chiusi all'interno di un recinto murario, con lo scopo di individuare un riparo dall'esterno. Infatti, sia nel patio che nel padiglione è possibile riconoscere la traduzione in forma dei temi fondamentali del ripararsi, ma anche dell'osservare, dello stare e del percorrere. In essi diventa fondamentale riuscire a stabilire delle relazioni con la natura attraverso uno sguardo attento e selettivo, in cui la lettura morfologica del sito, le giaciture e gli assi costituiscono gli elementi indispensabili per organizzare e disporre un'architettura.

Un'architettura elementare, dicevamo, perché composta da soli quattro elementi che sono quelli identificati da Gottfried Semper nel suo libro *I quattro elementi dell'architettura*: il tetto, il recinto, il terrapieno-basamento e infine il focolare/spazio interno. Questi elementi sono aggregabili, come scrive Semper, in due procedimenti che sono posti in essere nell'atto stesso del costruire, ovvero la tettonica, in cui elementi leggeri e lineari sono assemblati insieme, e la stereotomia, in cui il volume e la massa dell'edificio si formano mediante elementi pesanti. I differenti modi con i quali si compongono gli elementi fanno costantemente riferimento alla storia dell'architettura come contenitore di forme, laboratorio di idee e di composizioni fondate sui rapporti tra elementi minimi intesi come portatori di significati spaziali e percettivi e non solo come segni grafici.

## Conclusioni

L'esperienza condotta nell'ambito del Laboratorio di Piano Urbanistico Attuativo ha permesso di verificare nel suo svolgersi che la scala del progetto non implica assolutamente una perimetrazione del settore scientifico disciplinare e che al contrario è possibile e necessario osservare gli stessi fenomeni, la città e il territorio, sempre più complessi, da più punti di vista che facciano riferimento alla cultura e agli strumenti metodo-

logici e scientifici che appartengono ai singoli settori disciplinari. A tal proposito sembra appropriato affidare le conclusioni di questo breve scritto alle parole di Frank Lloyd Wright tratte da un piccolo ma denso saggio *La Grandezza del piccolo*, con cui Francesco Dal Co apriva l'editoriale del numero di Dicembre del 2009 di *Casabella*, intitolato *A scala minore*.

Nel testo, tratto da una lezione rivolta a studenti di architettura tenuta a Chicago nel 1931, Wright scriveva: «Se non è una prostituta l'architetto dovrebbe capire che tra grande e piccolo non vi è differenza. [...] Considera costruire una cucina di una abitazione non meno desiderabile di costruire una cattedrale. Per l'arte le dimensioni del progetto non hanno importanza, come le questioni di denaro. Ciò che conta veramente è la qualità del carattere. Il carattere può essere grande nel piccolo e piccolo nel grande»<sup>4</sup>.

---

4. Frank Lloyd Wright, *La Grandezza del piccolo*, in «*Casabella*», n.784, Dicembre 2009, p.3.

## **Aule, composizioni di aule, scuole: L'esperienza del laboratorio di primo anno a mantova**

**Massimo Ferrari**

**Claudia Tinazzi**

**Annalucia D'Erchia**

Politecnico di Milano

Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni  
e ambiente costruito

Di fronte ad un possibile confronto tra alcuni percorsi di studi universitari, la cui natura propria implica un necessario intreccio tra teoria e pratica, ci si chiede spesso se la scelta comprensibile – per lo studente di Medicina, ad esempio – di rimandare ad anni successivi al primo la pratica “operativa”, possa essere condivisa anche per la nostra disciplina, quasi ad enunciare una consequenzialità necessaria tra l’acquisizione di strumenti teorici indispensabili e la sperimentare di una pratica del “fare”. Può essere necessario cioè un periodo di apprendistato nel quale imparare maggiormente i principi del “fare” piuttosto che mettere alla prova il “fare stesso”? In fondo già Ernesto N. Rogers in “Gli elementi del fenomeno Architettonico” paragonando la Scuola alla figura del Demiurgo sottolinea come gli elementi del fenomeno architettonico “nella loro realtà essenziale” debbano essere prima di tutto sintesi tra “principi e modi”; Demiurgo, quindi, come sintesi tra il mondo delle idee e il mondo dell’architettura costruita, progettata. Una dipendenza stretta e necessaria tra Teoria e Progetto che nell’interpretazione contemporanea evocata da Carlos Martí Aris nel volume “La Centina e l’Arco” riflette sulla possibilità di spingere verso la preminenza di ciò che rimane chiaro e visibile a tutti: l’architettura costruita.

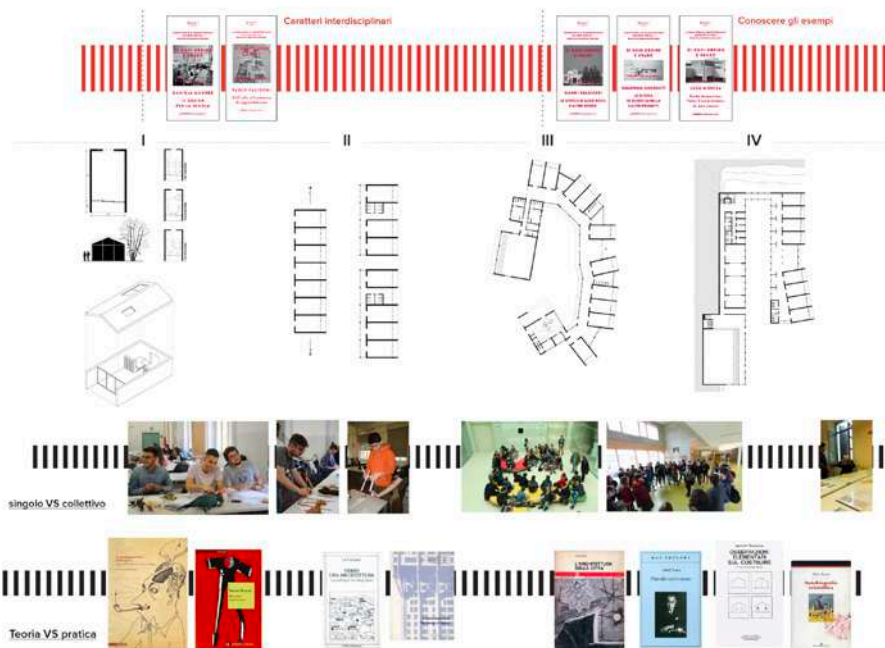
A volte mi è capitato di paragonare la relazione che esiste tra la centina e l’arco in un processo costruttivo, con quella che si dovrebbe stabilire tra la teoria e la pratica nel campo del progetto d’architettura. Come la centina, la teoria, a mio giudizio, non deve essere altro che una costruzione ausiliare che, dopo aver permesso di formare l’arco, si smonta e scompare discretamente affinché questo possa essere visto in tutto il suo splendore.

Il progetto di architettura, la consapevolezza delle scelte che portano ad un’architettura compiuta e condivisa, un progetto culturale attraverso un esercizio concreto, rimane quindi l’obbiettivo finale dell’insegnamento della composizione architettonica fin dall’incipit del percorso universitario nelle scuole di Architettura. La riflessione e quindi in un certo senso il ripensamento in merito all’adeguatez-

## AULA

## COMPOSIZIONE DI AULE

## SCUOLE



za metodologica del Laboratorio del primo anno e la difficoltà al contempo di fronte alla prima esperienza progettuale proposta allo studente, ancora inevitabilmente sprovvisto di strumenti consolidati della disciplina architettonica, ha permesso, all'interno del Laboratorio di Progettazione 1 del Polo di Mantova del Politecnico di Milano, di scegliere sperimentalmente come tema di lavoro da svolgere durante la prima annualità, l'edificio scolastico a partire dalla definizione dell'aula didattica nella sua accezione contemporanea. Da una parte per la consapevolezza che – a partire dall'infanzia – il luogo dell'apprendere, di ogni ordine e grado, è quello di cui più abbiamo istintivamente fatto esperienza diretta ad eccezione dei luoghi domestici e dall'altra perché lo spazio interno minimo, l'aula, permette l'elementarità dei primi ragionamenti spaziali togliendo l'eccessiva autobiografia riferita alla casa. La scuola è il primo luogo di esperienza di vita collettiva.

Il dibattito contemporaneo sul tema dell'architettura della scuola pone l'accento sulla possibilità di sviluppare lo spazio dell'apprendere a partire dai cambiamenti sociali e tecnologici che pur radicandosi ad un'idea precisa di insegnamento necessitano di una ridefinizione condivisa dalle diverse discipline che concorrono alla qualità del mondo educativo e pedagogico. Lo spazio minimo del vivere, tanto nella vita privata quanto pubblica, diventa il modo e il mezzo per introdurre i termini propri riferiti alla composizione attraverso l'esperienza della "misura dell'uomo" secondo l'accezione ben definita da E.N.Rogers.

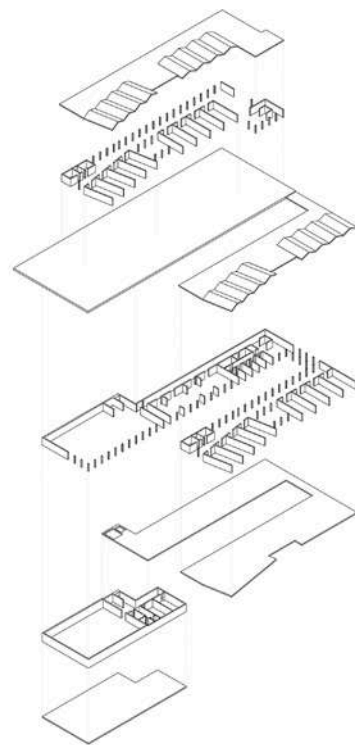
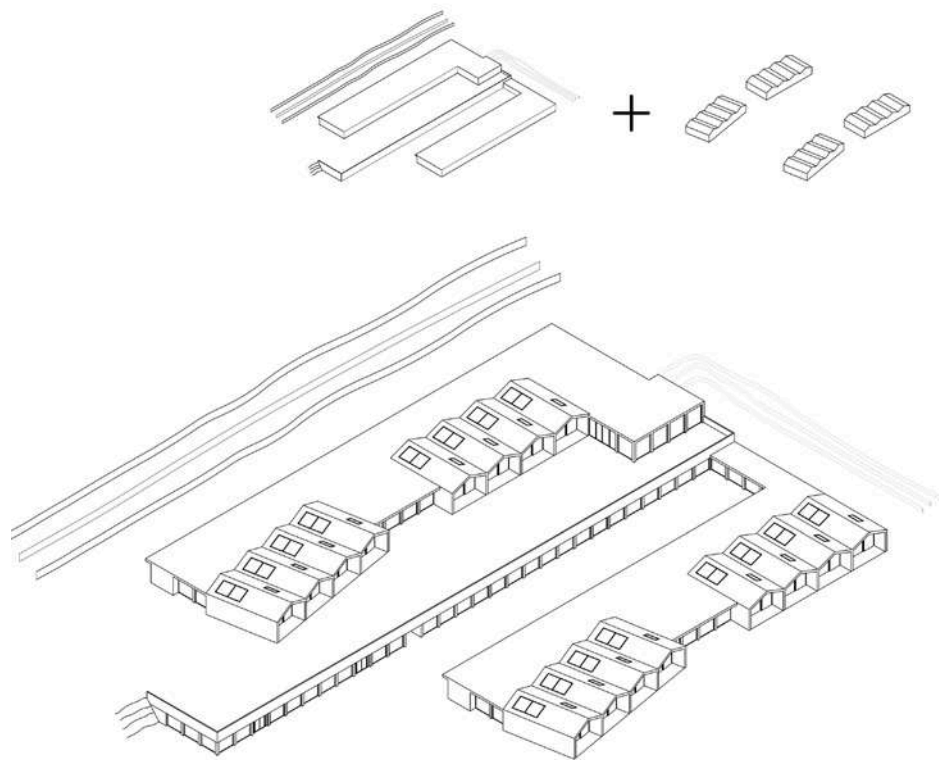
L'aula scolastica – senza un riferimento ne limite preciso ad una forma oggi da ridiscutere – unità minima della scuola, diventa il primo esercizio di avvicinamento alla composizione e l'occasione per introdurre la necessaria componente interdisciplinare, insita in qualsiasi progetto di architettura. Un rovesciamento di scala rispetto alla prassi consueta dei laboratori, capace di avviare una prima riflessione sul luogo minimo e non riducibile ulteriormente per l'insegnamento, sviluppando la concreta sinergia tra la qualità dello spazio progettato e i nuovi metodi di apprendimento pedagogico. Da qui l'occasione di mettere alla prova questa elaborazione di "spazi innovativi" con composizioni più complesse che nella verifica delle differenti possibilità – dalla somma alla sovrapposizione

– possano introdurre l'esercizio riferito alla scala dell'edificio fino al confronto del progetto con il contesto urbano. Un duplice passo consequenziale che lascia libero lo studente prima di riflettere sulle possibilità di stabilire un "ordine" tra le parti inteso come ordine logico di elementi finiti, capendone le potenzialità ma allo stesso tempo le limitazioni e poi – solo successivamente – di ridiscutere le tante geometrie in un dialogo serrato con l'ambiente esterno. Il contributo interdisciplinare, indispensabile confronto nella definizione del tema, diventa poi all'interno del laboratorio strumento di continua verifica per la composizione; ovvero la discussione collettiva di argomenti che pur rimanendo sottesi al progetto, ne costituiscono l'indispensabile presupposto per la maturazione dei quali la formazione dell'architetto deve allargare l'interesse ad altre materie complementari formulando domande che trovino risposte solo in ambito più ampio rispetto alla formazione specifica propria. L'educazione, la filosofia, la psicologia, la politica, l'arte, la musica, il teatro diventano in parallelo materia concreta su cui confrontare la disciplina architettonica, garantendo la profondità del racconto.

"Aula" come spazio che si definisce dall'interno, "composizione di aule" nell'astrazione ideale dei suoi principi, "edificio scolastico" come architettura collocata in un determinato contesto, diventano quindi le tappe di un possibile processo di avvicinamento alla progettazione per lo studente appena iscritto alla Scuola di Architettura nel tentativo di introdurre attraverso la pratica del progetto, nella sua gradualità di scala, tutti i temi insiti nella disciplina stessa.

## Immagini

1. Tavola programmatica del laboratorio del primo anno (Laboratorio di progettazione 1, Polo Territoriale di Mantova, a.a. 2017-2018 – docenti: Massimo Ferrari, Claudia Tinazzi, Andrea Adami).
2. Laboratorio di progettazione 1, Polo Territoriale di Mantova, a.a. 2017-2018 (studenti: Jacopo Genovese, Matteo Nobis, Amanda Gozzi).



## Interior reuse: Il laboratorio "dall'interno"

**Imma Forino**

**Francesca Rapisarda**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Oltre che da opere o complessi monumentali, il patrimonio urbano italiano è caratterizzato da un minuto e denso tessuto, che include edifici di diversa qualità architettonica e storica. Se quelli protetti dalle Soprintendenze richiedono misurati interventi di restauro e di adeguamento, per i manufatti non tutelati si può procedere più liberamente, pur nel rispetto delle norme edilizie istituite dai diversi Comuni. Eppure questi edifici "minori" individuano, ancor più dei monumenti, un costante dialogo con il passato: la cultura architettonica italiana della stratificazione è non solo data dalla compresenza di vecchie e nuove opere, l'una accanto all'altra, ma anche di parti costruite in periodi successivi nella medesima fabbrica, secondo un accumulo di qualità, segni e materiali disparati, che caratterizza il risultato finale come mai realmente definitivo. Continuo è infatti il lavoro a cui la necessità del mutamento ha sottoposto, e sottopone, ciò che c'era: ampliamenti, rifazioni, distruzioni, inglobamenti realizzano nel tempo un'unità sovrastilistica, modificando le distribuzioni spaziali e adattando le destinazioni d'uso. È un continuum metastorico, spesso arbitrario, che, sfrondando, aggregando, costruendo, rettifica gli elementi antecedenti nel tentativo di rapportarli alla contemporaneità: la trasformazione dell'insieme ne garantisce l'utilizzo e la sopravvivenza nel tempo, pur nella frequente deprivazione di caratteri originali: "L'esistente – precisava Vittorio Gregotti a proposito di modificazione – è divenuto patrimonio: al di là della passività della nozione di riuso, ogni operazione architettonica è sempre più azione di trasformazione parziale" (Gregotti 1984, 4). L'intervento su questi edifici è, peraltro, l'occasione progettuale più frequente per gli architetti operanti sul contesto nazionale, per lo più catalogata sotto l'incerta dizione di "ristrutturazione di interni", termine che, se facilmente emblemizza ciò che è realizzato o trasformato negli interni architettonici, sia storici sia di edilizia corrente, manca peraltro di una vera teorizzazione.

Data questa premessa, il Laboratorio di Progettazione di Architettura degli Interni, collocato al terzo anno del Corso di Laurea in Progettazione dell'Architettura (L-17) al Politecnico di Milano, indaga l'interno di architetture preesistenti, obsolete o abbandonate, riconvertendole a usi contemporanei. Nel rispetto della preesistenza assunta come "vincolo" (strutture portanti ed eventuali apparati decorativi), i temi di progetto sono relativi alla trasformazione degli spazi in funzione della produzione e l'allestimento dell'arte contemporanea (case-studio e laboratori d'artista, gallerie private, altri luoghi espositivi) o dell'attivazione di nuovi scenari produttivi (co-working e start-up), suggeriti dal contesto particolarmente dinamico del territorio lombardo in entrambi i settori. Negli ultimi anni i temi progettuali hanno virato verso una spiccata componente sociale, complice la positiva interazione con alcune municipalità, associazioni o istituzioni no-profit, che hanno chiesto la consulenza compositiva degli studenti afferenti al Laboratorio, coagulatosi da tempo in un Gruppo di Ricerca titolato Interior Reuse Lab<sup>1</sup>. La didattica promuove quindi una ricerca progettuale "sul campo" (Research by Design), che coinvolge docenti, studenti e referenti in un dialogo serrato sul rilancio socio-culturale di strutture ormai inadeguate, ma avvertite dalle comunità locali come tracce preziose del proprio passato<sup>2</sup>. I temi di ricerca e progetto variano quindi non solo in relazione ai tipi

1. Le autrici conducono insieme l'esperienza didattica e di ricerca del Laboratorio di Progettazione di Architettura degli Interni (I. Forino, Architettura degli Interni-8 CFU; F. Rapisarda, Allestimento-4CFU), con contributi degli arch.tti M. Camponogara, B. Cofini, M. Ghibusi, J. Leveratto e, negli anni passati, M. Bassanelli, E. Riccioni e la designer I. Pasina.

2. Si tratta di Convenzioni no-profit fra il dipartimento DASTU e i Comuni o Enti. Per l'a.a. 2018-19 l'esperienza didattica è sviluppata nell'ambito della ricerca finanziaria "Polisocial" del Politecnico di Milano (MOST of Pioltello, coordinata dal prof. A. Di Giovanni, in accordo con il Comune di Pioltello MI).

edilizi assegnati, ma anche rispetto ai diversi contesti sociali, culturali, economici, fornendo ogni volta nuove esperienze di progetto.

Al di là delle differenze di pensiero e azione, i progetti del Laboratorio sul patrimonio esistente esaltano lo spazio interno degli edifici secondo valenze tese a definire teoricamente la ricerca operativa. L'interno architettonico è assunto come invaso, adottando il binomio "involucro/invaso" ovvero l'artificio interpretativo di impronta strutturalista definito da Renato De Fusco (1973, 30, 37) in relazione alla lettura storiografica dell'Architettura. I nuovi interventi completano (dal lat. compleo, riempire, colmare) l'interno con nuove e leggibili strutture, per le quali si usa spesso la definizione di "costruire nel costruito" (trasponendola dal tessuto urbano consolidato) o di "interno nell'interno" (Forino 2001; Ead. 2017). In tal caso l'edificio è ricondotto a un involucro, nel cui invaso poter inserire il progetto. Altri e nuovi spazi si generano: per sommatoria, accumulò, aggiunta secondo un addensamento di significati, che René Magritte ha ben raffigurato in *L'importance des meravilles* (1927), ponendo un corpo di donna dentro un altro, questi in un altro ancora e così via, in una moltiplicazione di meraviglie. Oppure l'invaso è liberato con un intervento misurato, quasi sottotono: qui il progetto appro-fondisce un racconto unico, riappropriandosi dell'essenza dell'architettura, cioè del suo vuoto. Ciò è attuato mediante un processo di sottrazione, che risponde alla totalità del costruito con l'esaltazione del suo contrario: l'invaso è il vero materiale di progetto. Al giovane progettista il compito di metterne il luce la qualità quasi concreta di *cavum* (dal lat. cavità) come un'intima resilienza, con cui ha nel tempo respinto pressioni e manomissioni estranee o estemporanee. È una resilienza si può abilmente restituire, come per esempio ha rappresentato Gordon Matta-Clark nei suoi interventi su edifici costruiti (Office Baroque, 1977), valorizzando il vuoto come assenza da non completare, rammentando il *cavum + aedium* da cui deriva l'atrio della

casa pompeiana (in lat. cavaedium), prima che conformazioni tetrastile o corinzie ne snaturassero la sostanza di invaso luministico e d'aria.

Rispetto a una realtà urbana storicamente stratificata e alle altrettanti opportunità di progetto che essa offre, e in linea con la cultura italiana dello "spaziare" – teoricamente sviluppata nel dopoguerra da Bruno Zevi, Giulio C. Argan, Luigi Moretti (Forino 2016, 149-50) –, per tale Research by Design si è proposto l'uso della terminologia di Interior Reuse, a differenza della più usuale Adaptive Reuse: si è cioè individuata una categoria metodologica a se stante – per la ricerca interpretativa come per la messa a punto del progetto – per interventi che valorizzano in particolare l'invaso architettonico. "Riprogettare dall'interno" è quindi assunto come linea-guida dell'esercizio compositivo mentre, a partire dalla metamorfosi dell'invaso, viene sviluppato il colloquio con il contesto urbano, con una forzatura metodologica efficace alla comprensione dei valori significativi lo spazio interno.

La specificità dell'intervento sugli interni nel più ampio campo della cultura del progetto è il contributo originale che i giovani progettisti del Laboratorio forniscono nella riattualizzazione delle preesistenze: "La storia non è affatto unilineare e puramente successiva: può essere ritenuta come una considerazione di presenti largamente estesi. [...] La storia è di solito un conflitto di precocità, d'attualità e di ritardi" scrive Henri Focillon (1987, 87). In architettura, per quanto la storia sia radicata alla nozione di ambiente, le variabili che ne comportano il divenire sono connesse ai bisogni collettivi: "Come l'uomo, con le culture, i disboscamenti, i canali, le strade, modifica la faccia della terra e crea una specie di geografia tutta sua, così l'architetto produce condizioni nuove per la vita storica, per la vita sociale, per la vita morale. L'arte è creatrice di ambienti imprevedibili. Soddisfa certi bisogni, e ne propaga altri. Inventava un mondo" (Focillon 1987, 95). Lavorare su "i mondi" pregressi – gli interni che hanno se-

gnato la storia della città – è una strategia di sviluppo per il patrimonio del passato, ma anche un espressivo metodo didattico.

### Riferimenti bibliografici

De Fusco, R. 1973. *Segni, storia e progetto dell'architettura*. Roma-Bari: Laterza.

Focillon, H. 1987. *Vita delle forme* (1943). Trad. di S. Bettini e G. Guglielmi. Torino: Einaudi.

Forino, I. 2016. "Storie di libri (e di una 'storia' fatta di libri)." In B. Finessi, *Stanze: Altre filosofie dell'abitare*, 144-59. Marsilio: Venezia.

----- 2017. "The 'interno nell'interno': Some furnishings paradigms for an interior as interiority." *Palgrave Communication*, no. 3: 17022. DOI: 10.1057/palcomms.2017.22.

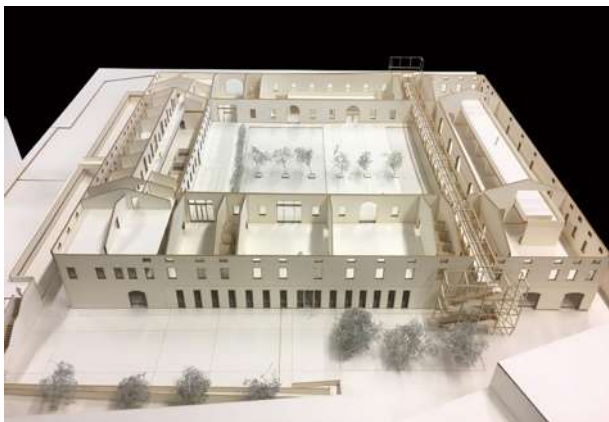
Gregotti, V. 1984. "Modificazione." *Casabella*, no. 498-499: 2-7.

### Immagini

1. Laboratorio di Progettazione di Architettura degli Interni, proff. I. Forino e F. Rapisarda, CdL in Progettazione dell'Architettura, Scuola AUIC, Politecnico di Milano, Centro accoglienza migranti e bisognosi, Croce Rossa Italiana Verona (riuso ex opificio, 1902), studenti: M. Baggio, S. Marino, M. Mazzarisi, C. Savi, a.a. 2017-18.

2. Laboratorio di Progettazione di Architettura degli Interni, proff. I. Forino e F. Rapisarda, CdL in Progettazione dell'Architettura, Scuola AUIC, Politecnico di Milano, Centro culturale e di formazione, Comune di Laveno Mombello VA (riuso palazzina uffici e annessi ex Società Ceramica Italiana, progetto P. Portaluppi, 1924-26), studenti: S. Barra, M. Bolgiani, M. Bosisio, D. Bucchi, a.a. 2016-17.





## Il tema come ricerca del significato interno di un'opera di architettura

**Gianluigi Freda**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Le soluzioni possibili ai quesiti che il progetto pone non sono illimitate, ma rientrano nella misura finita dell'adeguatezza della risposta. In questo restringimento di campo alcune condizioni fissano ulteriori confini: la compatibilità dell'opera col contesto, la determinazione di un principio costruttivo rigoroso e la coerenza di quest'ultimo con l'allestimento dello spazio interno. La plurivalenza delle definizioni dell'architettura, siano esse linguistiche o culturali, funzionalistiche o spaziali, aumenta il grado di arbitrarietà nella delimitazione di un sistema di regole da tramandare agli studenti, attraverso il quale sia possibile riconoscere il valore intrinseco di un'architettura e che sia pertanto utile al progetto. Di questa materia porosa e incerta il tema è certamente il filtro che trattiene il senso profondo dell'opera, liberandola dagli eccessi formali, simbolici o tecnicistici verso i quali l'autore istintivamente la spinge. Dopo che la rivoluzione culturale del Moderno mutò le regole della ricerca formale e linguistica, autorizzando modelli antfigurativi, il tema di progetto è diventato l'opera stessa, ovvero la struttura argomentativa si è fatta carico della reale qualità dell'architettura, mostrandone esplicitamente successi e inadeguatezze. All'interno del tema, dunque, prende corpo la lotta tra le soluzioni al problema e l'aspirazione di un'opera a diventare Architettura ed è il Laboratorio di Progettazione architettonica che offre l'opportunità agli studenti di interiorizzare i principi della disciplina attraverso l'esplicitazione dei temi di progetto.

Nell'attuale contesto culturale dominato dai media, che già Peter Eisenman aveva evocato nel 2008 in uno degli editoriali di *Casabella* dedicati all'insegnamento dell'architettura, però, la passività può diventare un rischio tangibile per chi lavora al progetto. Infatti, l'uso ossessivo dello strumento dell'analogia, che si insinua nei lavori degli studenti a causa di un'enorme quantità di informazioni e di suggestioni non addomesticabili, rischia di sostituire la fatica del cercare soluzioni appropriate e incoraggia la progressiva perdita della capacità di interpretare correttamente il tema. Diversamente, l'attitudine a scegliere, in opposizione all'illusoria oppor-

tunità di effettuare delle scelte, è la conquista più importante che il tema può offrire allo studente e la fatica iniziale verrà ricompensata alla fine del processo dalla consapevolezza d'aver acquisito un metodo di lavoro.

Per far emergere dal progetto l'intensità archetipica dell'architettura, Louis Kahn provocò i suoi studenti con una posizione estrema e paradossale al fine di stimolarli a riconoscere l'importanza del tema e di prepararli ad un'esecuzione del progetto stesso matura e autentica. Agli studenti che incontra nella primavera del 1968, infatti, Kahn racconta d'aver impostato un'esercitazione d'aula invitando i suoi allievi a dimenticare le esperienze progettuali riferibili al tema proposto, in quel caso un monastero, e rimuovendo, di conseguenza, le costrizioni del programma funzionale, affinché s'incamminassero lungo una strada che li avrebbe portati a scoprire da soli il significato interno dell'architettura che stavano progettando.

Concepire il tema di laboratorio in questo senso, come se la domanda non avesse precedenti e riservando all'elenco delle funzioni il ruolo marginale di un punto d'inizio, comporta la responsabilità da parte dello studente di una scelta progettuale profondamente consapevole.

Una simile attitudine, però, va costruita attraverso il consolidamento dei fondamenti disciplinari e confortata dai riferimenti culturali, considerando il progetto come uno strumento di conoscenza e interiorizzando il principio, durante lo sviluppo del tema, che la concezione dell'architettura è inseparabile dalla logica della costruzione. Kahn, inoltre, nelle sue conversazioni con gli studenti, aveva già indicato tre aspetti cruciali che caratterizzano l'esercizio dell'architettura e che andrebbero ancora oggi trasmessi agli studenti dei laboratori di progettazione: l'aspetto professionale, che obbliga alla responsabilità di coordinare le relazioni che prendono forma durante il processo progettuale e di consolidare la conoscenza delle regole dell'estetica; il diritto a

costruire la propria cifra espressiva, ma all'interno delle regole rigorose della disciplina; la consapevolezza della natura trascendentale dell'architettura.

Queste istanze, pertanto, motivano le esercitazioni, le lezioni e il progetto finale del Corso di Laboratorio di Progettazione architettonica del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura, ovvero una condizione che, durante la carriera universitaria, potrebbe rivelarsi conclusiva del percorso formativo. È opportuno, quindi, che i temi scelti all'interno del laboratorio siano in grado di rafforzare gli strumenti teorici e disciplinari, confrontandosi con le necessità di un progetto inteso come un percorso di approfondimento che inizia dalla scala dell'analisi urbana e prosegue fino al dettaglio architettonico e oltre.

In architettare, offrire allo studente di Napoli l'opportunità di esercitare la propria scrittura sul denso palinsesto urbano, affrontando temi che rispondono in maniera sapiente alle complessità della città e che siano capaci di interiorizzare le esortazioni dei Maestri, è un obiettivo fondamentale della sperimentazione didattica che avviene all'interno del Laboratorio. In questo contesto, prima di scelte funzionali e tipologiche, è necessario far emergere, sin dalle prime riflessioni, un sistema di relazioni che trova nella materia del Centro antico di Napoli, nelle proporzioni degli isolati, nel rapporto tra la strada e gli edifici e tra i volumi e i vuoti e nella percezione dello spazio urbano il significato dell'architettura che vi si inserisce. Il programma funzionale è un corpo ancora inerte che sarà in grado di respirare grazie all'interpretazione in termini culturali, sintattici e sensoriali del tema.

Alla luce di queste considerazioni e con la volontà di intraprendere un percorso progettuale il cui esito sia la conseguenza di un'indagine, cioè un continuo interrogarsi sulle soluzioni che si fanno strada nel dialogo tra elementi primari della composizione e la natura del sito di progetto, al fine di dare forma e struttura al tema, rendendolo parte omogenea



della città, in questi ultimi anni sono state studiate aree del Centro antico di Napoli caratterizzate da una sottile, ma costante ambiguità.

La sezione della città rivela la sorprendente sovrapposizione di epoche e caratteri che improvvisamente emergono o in forma di frammenti o di corpi interi. Pezzi di tessuto e di architetture arcaiche che respirano in un disordine a loro estraneo. Lungo la trama dell'impianto di fondazione, che è sempre viva e riconoscibile, si addensano materia, forme, volontà eterogenee. Anche i vuoti urbani che si incontrano lungo questo cammino sono pieni: il volume di cui sono privi è fatto della misura e della sostanza di ciò che li circonda e su cui poggiano. Questi vuoti sono il tema di progetto. In questi ultimi anni, è stata data agli studenti l'opportunità di sperimentare la forza del tema attraverso la conoscenza di questi luoghi, piccoli sistemi complessi che riverberano la più estesa complessità del grande organismo urbano al quale appartengono. Il progetto, in queste condizioni, è ricerca del tema e non il contrario. Infatti, lavorare a margine di un'area archeologica urbana, sul confine di un complesso cinquecentesco o di fronte ad una possente e muta facciata di tufo che separa la vita di relazioni della città da quella introspettiva e interiore della clausura, costringe gli studenti ad assumere come obiettivo del progetto la ricerca del significato interno dell'opera di architettura che si accingono a costruire, intessendo un sistema di regole e di rinunce che li condurrà prima all'individuazione del tema e poi a dargli forma e ragionevolezza.

### **Immagini**

1. Centro antico di Napoli, Angela Parisi, 2017.

# Abitare condiviso

**Gianfranco Gianfriddo**

Università degli Studi di Catania

Dipartimento DICAR, SDS di Architettura di Siracusa

Intendo proporre una riflessione sull'efficacia della nostra azione didattica riscontrabile nella qualità del lavoro progettuale prodotto dagli studenti.

L'architetto storicamente ha sempre avuto il compito e gli strumenti per "mettere in forma" un programma dato. Le istanze, siano esse di natura collettiva o individuali, un tempo erano chiare e soprattutto condivise. Ciò contribuiva sicuramente a focalizzare i temi e di conseguenza condurre il progetto in un alveo più certo.

Le difficoltà evidenti nell'insegnare la pratica del progetto oggi, vanno rapportate alle incertezze che agitano la nostra società.

Non vi è dubbio che siamo in un momento di transizione, di grandi cambiamenti. Il nostro modello di sviluppo è ormai pieno di contraddizioni che si manifestano sempre più evidenti: ci dicono che per stare meglio ci vuole la crescita, il PIL deve aumentare ma abbiamo il grande problema della spazzatura. Questi due fattori sono inconciliabili tra loro perché più PIL vuol dire più spazzatura.

Per questi e tanti altri problemi in essere contraddittori non abbiamo soluzioni credibili. Abbiamo forse tante piccole soluzioni che ancora non prefigurano un modello risolutivo. La sostenibilità tanto auspicata spesso appare strumentale, spinta da interessi corporativi o peggio da logiche di profitto e perciò poco efficace. In un passato non tanto lontano i nostri genitori e i nostri nonni vivevano in case naturalmente sostenibili. L'architettura è sempre stata guidata dalla necessità di economizzare risorse e mezzi per raggiungere lo scopo. Le risorse e i mezzi disponibili per un progetto sono sempre poche, l'ingegno dell'architetto compie il miracolo.

E' utile ricordare come gli apparati di supporto messi in campo per la costruzione dell'architettura sono sempre stati precari e marginali, compresi quelli teorici. Oggi questa logica sembra completamente ribaltata; sempre più risorse vengono destinate ad un elefantiaco apparato di supporto:

studi e indagini preventive di ogni tipo, verifiche di impatto ambientale, perizie di ogni sorta, coordinatori vari comprese complicate teorie a supporto dell'attività progettuale, il tutto per raggiungere spesso modesti risultati.

Questa è una sintesi della condizione contemporanea che si riflette inevitabilmente nella nostra azione didattica, che all'interno delle scuole di architettura, nel rapporto con le altre discipline di supporto sembra replicare tale modello.

La nostra disciplina va depurata dalle troppe interferenze speculative che nel tempo l'hanno ingessata ed indebolita.

La riflessione sui temi e le scale del progetto va impostata con questa consapevolezza. Bisogna perseguire un "abitare" che sia naturalmente sostenibile come è sempre stato, e non strumentalmente sostenibile. Va riformulato il concetto di "abitare" in quanto atto primordiale sia come necessità individuale che collettiva.

In questo senso il progetto, in quanto scelta, ha forti implicazioni ideologiche e come tale si deve far carico della responsabilità e del ruolo per dare risposte sempre più urgenti. Il laboratorio è il luogo naturale dove recuperare il ruolo del progetto come strumento di ricerca di soluzioni appropriate. I temi e le scale del progetto vanno calibrate e indirizzate al necessario recupero di rapporti di prossimità, tra le case, nella loro dimensione domestico-collettiva, e gli altri elementi della città e poi tra l'uomo e gli elementi della natura in quanto garanti dei cicli vitali.

Le recenti esperienze del laboratorio, condotto al secondo anno, si sono concentrate in città di piccole e medie dimensioni dove il funzionamento risulta chiaro e i rapporti di prossimità sono immediatamente leggibili. Agli studenti viene chiesto di leggere e mettere in evidenza quali sono gli elementi che consentono e agevolano tali rapporti sia alla scala pubblica che domestico-collettiva. I risultati sono a volte inattesi: emergono i caratteri specifici della città in relazione alla selezione che la tradizione ha operato, la stretta



relazione tra la struttura delle case e la condizione socio-economica del contesto, in breve come la vita ha permeato l'abitare in quel luogo. Gli studenti iniziano a percepire lo spazio come luogo di relazioni e su ciò si concentrano abbandonando ogni tentazione di perseguire tendenze formalistiche contemporanee. Tutto ciò emerge non nelle analisi (che vengono circoscritte a semplici considerazioni) quanto nel progetto che guidato da tale consapevolezza si colloca in continuità con la tradizione che nella sua lenta evoluzione sembra tendere alla verità.

### **Immagini**

1. Operai a lavoro, Anonimo, 1940.

## La scala delle azioni

**Filippo Lambertucci**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

A partire dalla specifica esperienza del Laboratorio di progettazione del 3° anno della LM c.u. di Roma sviluppato su due temi molto diversi in differenti periodi, si vuole verificare l'eventuale esistenza e la natura di limiti all'escursione scalare legittima per un'indagine esauriente del tema di corso, unitamente all'accertamento della sussistenza di competenze disciplinari specifiche al variare di determinate soglie di scala. Non si tratta di un laboratorio integrato, ma l'integrazione avviene tramite la pratica diretta di competenze disciplinari come quelle degli interni e del paesaggio, che non devono stabilire un limite attraverso le scale di pertinenza, quanto piuttosto una soglia invitante da attraversare continuamente nei due sensi.

### **Alloggio e città**

Il tema assegnato è la progettazione di un insediamento residenziale in un contesto esistente per la quale è richiesto l'approfondimento del disegno urbano, della composizione architettonica degli edifici e della qualità dell'alloggio, in un ordine di sviluppo la cui messa a punto fa parte dell'apprendimento. La finalità infatti è quella di far comprendere come il raggiungimento della qualità complessiva dell'abitare, inteso nella sua accezione più ampia e compiuta, passi attraverso la padronanza dei nessi causali reciproci tra fattori propri dei diversi ambiti scalari.

In quest'ottica si ritiene che le proprietà spaziali e prestazionali dell'alloggio non sono, se non in parte, separabili dal suo essere messo a sistema con gli altri nel formare l'edificio, e le proprietà di quest'ultimo siano strettamente interrelate con il sistema degli altri, nuovi ed esistenti, nel formare la qualità del comparto urbano.

In altre parole si vuole allontanare lo studente da pratiche convenzionali di approccio per successivi approfondimenti di scala, mettendo in guardia dal coltivare pigri determinismi nel passaggio da una scala all'altra; questo non solo per evitare di arrivare troppo tardi o, peggio, non arrivare per niente ad



affrontare le scale più ravvicinate, ma anche per liberarsi da false gerarchie secondo cui procedere in un malinteso senso di approfondimento dal più ampio al più dettagliato.

L'esercitazione progettuale perciò viene guidata nell'affrontare contemporaneamente i due ambiti scalari più estremi, in questo caso la scala del quartiere e quella dell'alloggio, per convergere nella soluzione sintetica del progetto finale con un grado di intensità progettuale dello stesso livello per tutte le scale.

Le scale affrontate hanno un'escursione che spazia da quella dell'alloggio, tra il 50 e il 100, e quella del disegno urbano, tra il 500 e il 1000, ma si richiede un approccio che implica un controllo progettuale di tipo integrato.

Nella fattispecie gli spazi tra gli edifici sono oggetto di un'attenzione dettagliata, considerata alla stregua di interni urbani, mentre le proprietà dei singoli ambienti dell'alloggio devono essere valutati anche in relazione alla loro capacità di determinare le caratteristiche dell'edificio non solo in termini tipologici, ma anche formali e prestazionali.

### **Raccoglimento e accoglienza**

In questo caso il tema assegnato consiste in un complesso parrocchiale da collocare in una specifica area della periferia romana, con un programma funzionale molto preciso, mutuato dalle richieste CEI per questo genere di interventi; questo vuol dire che il progetto deve affrontare non solo la dimensione simbolica della rappresentatività, ma anche il concreto inserimento del complesso in una realtà urbana e funzionale carente per qualità e prestazioni.

L'articolazione del programma funzionale infatti permette di integrare vari livelli di progettazione, dalla scala urbana di raccordo con gli spazi del quartiere a quella del dettaglio; al tempo stesso ci si deve confrontare con modalità di approccio allo spazio di natura diversa, da quella funzionale e urbana, a quella più complessa dell'indagine sui valori dello spazio in

sé e dello spazio simbolico legati a precisi canoni e requisiti prestazionali.

Il progetto degli spazi interni deve infatti essere studiato in stretta relazione sia con la peculiarità del tema liturgico, sia con gli spazi esterni, dei quali è stata richiesta la definizione con adeguato approfondimento.

Si ritiene il tema particolarmente esemplificativo di un programma di progettazione complessa; le diverse parti di cui è costituito, infatti, costringono ad una riflessione sulle interazioni tra questioni di forma, di programma, di scala, di aderenza funzionale, di rispetto normativo che si dovranno misurare sul terreno della residenza (alloggi per parroco e aiutanti), della attrezzatura collettiva (locali di istruzione, riunione, svago, etc), del monumento e del linguaggio (aula liturgica), dei valori spaziali interni (controllo della luce e della sintassi spaziale), degli spazi collettivi e pubblici (il sagrato, l'oratorio, il rapporto con la città), fino ad esplorare con maggior dettaglio la natura degli apparati liturgici e la loro definizione materiale.

Allo stesso tempo la peculiarità del programma sollecita il raggiungimento di una capacità di controllo laica (nel senso pieno del termine) rispetto al tema, per poter isolare con precisione e quindi dosare di conseguenza i parametri che dovranno concorrere alla formazione del progetto senza abbandonarsi a superficiali espressioni simboliche. Si vogliono in questo modo indirizzare gli studenti alla formazione di una coscienza dello spazio che tenga conto della complessità dei parametri che lo configurano, attribuendo particolare rilievo agli aspetti del controllo della luce, della misura e della sequenza intesi come aspetti primari della progettazione e della comprensione di uno spazio tanto logico quanto fisico che precede la formazione dei linguaggi.

### **Spettro scalare**

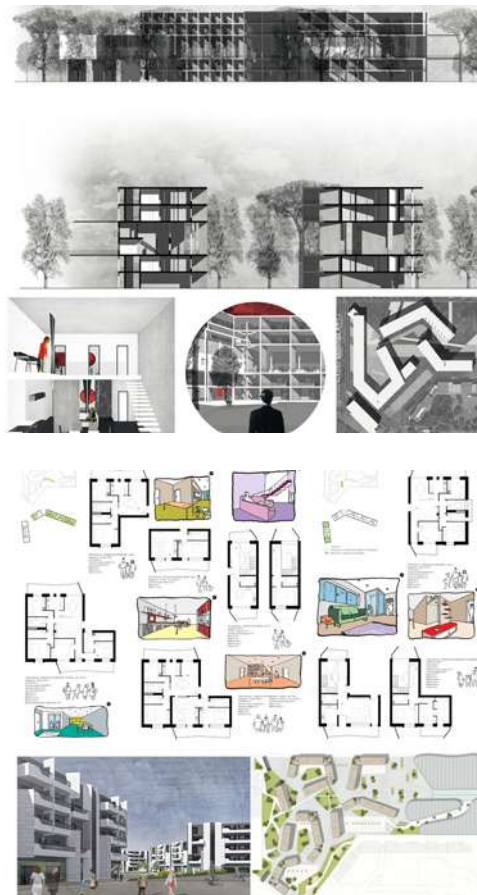
Le esperienze condotte hanno individuato in ognuno dei due casi uno spettro scalare di ampia estensione entro cui la natu-

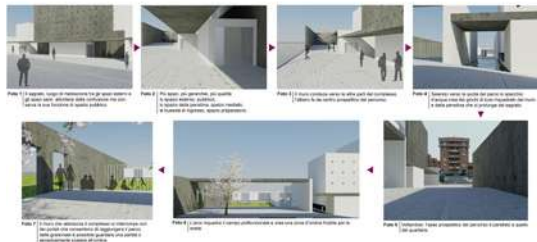
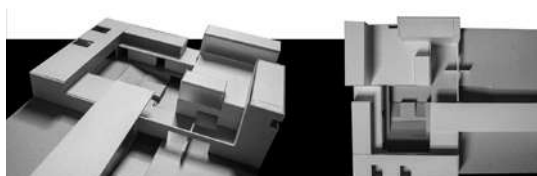
ra specifica del tema progettuale ha trovato naturale collocazione, che può scorrere a seconda dei casi verso il paesaggio e il disegno urbano da una parte, o il dettaglio proprio dell'architettura degli interni dall'altra. In tutti i casi l'individuazione dell'estensione dello spettro è stata guidata dalla determinazione della misura conforme, di volta in volta, alle azioni dell'uomo implicate, dalla scala personale a quella collettiva e pubblica.

È quella appunto delle azioni la scala di riferimento progettuale, che quindi trascende qualunque assunto assiomatico e disinnesci la perimetrazione di determinate scale entro uno specifico campo disciplinare; come l'alloggio è il paesaggio della vita domestica, così lo spazio urbano è il luogo di tante piccole azioni che richiedono una messa a fuoco ravvicinata.

Si è osservato che da parte degli studenti, benché considerino il carico di lavoro molto elevato, è molto apprezzata la possibilità di mettere finalmente insieme i diversi livelli del progetto senza semplicemente accostarli e scoprirne operativamente le interazioni.

Se il progetto deve essere centrale nei corsi di laurea, come dovrebbe, non solo il confine tra discipline contigue come quelle degli icar 14, 15 e 16 dovrebbe essere aperto e transitato, ma anche quello tra il progetto e le altre discipline come le tecnologie e le strutture dovrebbe essere riorganizzato nel segno di un'effettiva e percepibile – da parte di studenti e docenti – convergenza di quest'ultime verso il recupero del ruolo centrale di sintesi dei saperi che il progetto ha perduto nell'insegnamento degli ultimi anni.





### Riferimenti bibliografici

Lambertucci, Filippo, 2013, *Esplorazioni Spaziali*, Macerata, Quodlibet.

### Immagini

1. Laboratorio di Progettazione III Progetto Flaminio, Fabrizio Marzilli, 2016.
2. Laboratorio di Progettazione III Progetto Flaminio, Eleonora Messina, 2016.
3. Laboratorio di Progettazione III Centro Parrocchiale, Pawel Dawiec, 2014.
5. Laboratorio di Progettazione III Centro Parrocchiale, Mariella De Gennaro, 2016.

## **Circolare versus lineare: Per una didattica multi-scalare del progetto**

**Francesco Lenzini**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Nella complessità del panorama della modernità liquida profondi mutamenti hanno investito la figura dell'architetto e le dinamiche legate alle sue attività materiali ed immateriali. Una costante apertura alla complessità dei fenomeni e alla loro capacità di generare relazioni aperte, mutevoli e transitorie ha determinato un radicale capovolgimento delle competenze legate alle discipline progettuali e di conseguenza agli strumenti didattici ad esse preposti. Diviene interessante porre l'accento sul riflesso che questi cambiamenti hanno richiesto e continuano a richiedere in un panorama sempre più caratterizzato dai rapidi mutamenti e dal rifiuto consapevole dell'univocità dei percorsi formativi. Senza avere la pretesa di esaurire la complessità delle diverse sperimentazioni in questa unica categoria, possiamo rilevare che per molti anni le metodologie didattiche in ambito progettuale sono state caratterizzate da percorsi di indagine e sviluppo che potremmo definire sostanzialmente lineari, ovvero caratterizzati da processi di natura sillogica, tesi a stabilire rapporti gerarchici tra le differenti fasi di elaborazione. Un approccio eminentemente tassonomico fondato sulla scomposizione della complessità del progetto in punti salienti ordinati gerarchicamente in reciproca reazione causale. Un processo fondato su una visione del progetto fortemente ordinatrice della realtà, che presuppone nelle sue elaborazioni principi di determinatezza tanto delle cause che degli effetti prodotti o indotti dalle soluzioni proposte. Gli strumenti didattici a supporto di questo approccio, di indubbia chiarezza e coerente con le aspettative formative di una figura professionale fondata su specifiche competenze definite in un ambito teorico e operativo relativamente chiaro, sono generalmente stati connotati da un marcato comune denominatore di predeterminazione. Questa predeterminazione da un lato coinvolge gli aspetti inerenti la commessa – dalla chiara identificazione di un tema, fino alla circoscrizione dell'area di intervento – dall'altra la gerarchia tra le fasi di elaborazione del progetto e conseguentemente le scale di indagine ad esso deputate. La ratio alla base dei vincoli presupposti

all'atto progettuale è quella di fornire un orizzonte di azione in qualche modo definito, nel quale focalizzare i passaggi chiave, in qualche modo già esplicitati, concentrandosi sul come risolverli formalmente. Un approccio che, seguendo una logica causale di concatenazione delle fasi progettuali, procede dal generale al particolare spesso connotata da momenti di verifica intermedi, che sanciscono la conclusione di uno stadio di riflessione per introdurre il successivo. Questo sistema didattico verticale e lineare da un lato ha progressivamente sancito corrispondenze biunivoche tra le fasi di elaborazione del progetto e le scale di indagine ad esso deputate, dall'altro ha favorito la frammentazione della genesi progettuale in settori disciplinari separati, ciascuno caratterizzato da un proprio universo di riferimenti. O forse, più correttamente, di riferimento.

La cultura progettuale contemporanea tuttavia si orienta su principi differenti, prendendo atto delle profonde trasformazioni caratterizzanti la società del nuovo millennio che, come già colto lucidamente da Andrea Branzi (Branzi, 2005), non seguono più concatenazioni logiche ma intercettano simultaneamente tutte le contraddizioni dei processi costruttivi alle diverse scale. Sotto questa prospettiva anche il senso della disciplina progettuale cambia spostando il fuoco dell'attenzione dalla qualità del progetto – inteso come definizione di soluzioni – alla qualità del processo quale modus strategico di inquadramento di problemi complessi. Pensare al progetto in termini strategici presuppone infatti un differente approccio, che si fonda sulla capacità di ricombinare gli stessi punti salienti dell'elaborazione in nuove combinazioni attraverso uno schema di circolarità simultanea e reciproca influenza. I laboratori di progettazione, negli ultimi anni, hanno cominciato ad aprirsi a questa circolarità in cui le diverse discipline e i loro strumenti formano una camera gestazionale, un cluster semantico, all'interno del quale il progetto si sviluppa, piuttosto che costituirne una spina dorsale gerarchicamente preordinata. Si tratta di un processo in fieri dove pare prioritario identificare quali strumenti

possano favorire concretamente questa circolarità a livello didattico e formativo.

Tra le personali esperienze di insegnamento nelle quali ho avuto modo di sperimentare metodologie e strumenti coerenti con quanto esposto vorrei citare il Laboratorio "Imperia Resiliente", che ho seguito in qualità di docente integratore del Prof. Mauro Baracco nel Corso di Laurea Magistrale al Politecnico di Milano nell'Anno Accademico 2015/16. Il Laboratorio si prefiggeva un orientamento investigativo teso all'indagine ed alla visione di interventi architettonici e paesaggistici capaci di offrire gradi di resilienza e sostenibilità urbana, sociale ed economica, attraverso la riqualificazione ed il recupero di edifici e spazi urbani esistenti. L'orientamento didattico del Corso è stato deliberatamente caratterizzato dalla grande libertà/responsabilità concessa – in qualche modo imposta – agli studenti nel definire temi e obiettivi di questa riqualificazione. Conseguentemente a questo proposito le stesse aree e gli eventuali oggetti architettonici pre-esistenti sui quali concentrare le proprie azioni non sono pre-determinati ma identificati nell'ambito della formulazione di una azione strategica sostanziata di luoghi e manufatti ritenuti significativi nel confronto dialettico tra studenti e corpo docente. Questo principio di indeterminazione nei temi e negli oggetti di intervento ha favorito una presa di coscienza da parte degli studenti della complessità e dell'ampiezza della trasformazione urbana, ponendo al centro dell'attenzione la capacità di identificare autonomamente situazioni potenzialmente cariche di significato, ancorché degradate o sottoutilizzate. Un altro aspetto di questa esperienza che vorrei portare all'attenzione è quello della multi-scalarità del progetto ovvero della negazione di un processo di concatenazione gerarchica tra le diverse fasi/scale di elaborazione. Agli studenti è infatti stato richiesto di agire simultaneamente su scale differenti – dalla grande visione di trasformazioni territoriali ad interventi puntuali, "site specific", quasi agopunturali – nel tentativo di cogliere le reciproche influenze e correlazioni non più in un ottica di

consequenzialità dal generale al particolare quanto in una visione panottica e circolare di interconnessione. Questa metodologia di approccio multi-scalare ha trovato riscontro anche nella predisposizione di appositi elaborati di rappresentazione dove mettere in evidenza simultaneamente strategie territoriali e aree di intervento puntuali, in particolare mediante viste assonometriche ispirate all'Allegoria del Buon Governo di Ambrogio Lorenzetti. Come nel modello di riferimento, queste viste rinunciano deliberatamente a rappresentare la complessità del soggetto urbano in termini meramente descrittivi, scalari e proporzionali tra le sue parti, quanto a porre in evidenza gli aspetti di prioritaria importanza mediante una figurazione interpretativa della realtà che ne amplifica selettivamente dimensioni e dettagli. Uno sforzo di costante verifica, operata contemplando simultaneamente la dimensione architettonica, urbana e del paesaggio, ha incoraggiato gli studenti a ripensare alle connessioni tra le differenti scale di indagine non più ridotte a misure strumentali di un percorso predeterminato ma come rapporti di relazione complessi e interdipendenti.

Sulla scorta di questa e di altre esperienze analoghe successive ritengo che questa metodologia di approccio progettuale aperta a margini di indeterminatezza e multi-scalare sia particolarmente indicata per formare l'architetto come figura strategica a cavallo tra vari campi d'indagine, in grado di ri-pensare scenari futuri, attraverso la cross-programmazione di interventi integrati a grande e piccola scala. In un panorama contemporaneo in cui l'evanescenza della committenza e la crisi del modello professionale tradizionale paiono sempre più evidenti, questo passaggio ad un orientamento strategico e trasversale rispetto alla complessità dei fenomeni rappresenta un possibile orizzonte evolutivo verso il quale orientare consapevolmente gli strumenti didattici e formativi.

## blooming infrastructure | infrastrutture fiorite

borgo primo, borgo foce, porto maurizio

by architetto associato | atelier borgo | 2019

the old railway line is reapposed into a bike path and local passenger light rail green corridor flanked by flower and plant propagation facilities and green community spaces integrated in residential and local accommodation programs. the path and rail only address the whole new railway line, but also incorporate the possibility of specific places along the corridor.

la linea ferroviaria preesistente è "ripresentata" in un corridoio di mobilità più inclusivo e integrabile con le diverse destinazioni di servizio, che include per lo collegamento a servizio di pedoni e bici, e in un spazio urbano comprendente anche la pratica di orti e coltivazioni a uso residenziale ed affiliazioni di tipo borgo in questo paesaggio con un'ideologia di inclusione e scambio che ne rende benevole i rapporti. il nuovo intervento si riferisce una serie di luoghi specifici lungo tale corridoio.





### Riferimenti bibliografici

Branzi, Andrea. 2005. *Verso una Modernità debole e diffusa*, Milano, Skira.

### Immagini

1. Laboratorio "Imperia Resiliente" tavola di progetto. L. Abdulmawla, F. Luci, A. Mogni, S. Gao, 2015.

## **Cultura politecnica: Interdisciplinarietà e didattica applicata**

**Sandra Maglio**

**Elena Scattolini**

**Alisia Tognon**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

### **Ricercando la radici della cultura politecnica**

Partendo da una riflessione rispetto a quelle che inevitabilmente sono le settorializzazioni richieste all'interno della pratica architettonica contemporanea ci si interroga su come l'università possa oggi cercare di rispondere, in termini pedagogico educativi, a quelli che sono gli esiti della realtà professionale del futuro.

In risposta all'attuale stato della professione si propone una riflessione sul significato di cultura politecnica, sul quale la nostra università ha fondato le proprie radici, e sulla definizione e l'individuazione di quel sapere scientifico-tecnologico che ha sempre accomunato discipline architettoniche e ingegneristiche. La domanda che ci si pone è se e in che termini si possa ancora oggi parlare di una cultura politecnica che sia orizzonte culturale comune a tutti quei rami disciplinari del sapere oggetto di studio all'interno della Scuola.

Infatti se la cultura politecnica affonda le proprie radici sulla multidisciplinarietà e sull'integrazione dei saperi, la progressiva tendenza ad una maggiore specializzazione ha condotto ad un affinamento della settorializzazione disciplinare, con il rischio di decretare una maggior difficoltà nel leggere il progetto di architettura nella sua complessità.

Tuttavia il Politecnico si prefigura come una vera e propria scuola dedicata al 'progetto', come 'progetto di costruzioni'. Il bisogno primordiale dell'università, era quello di formare tecnici specializzati nei settori trainanti per lo sviluppo economico del paese, quali il settore edilizio, quello delle infrastrutture, i settori meccanico ed industriale. Insito nel significato semantico del termine 'Politecnico' vi è la conoscenza di 'molte tecniche' (poli-tecnica), che diventava fondamentale in un contesto industriale italiano ancora arretrato. Il Politecnico nasce col preciso intento di formare professionisti che siano preparati ad affrontare le questioni progettuali nella sua totalità, da un punto di vista teorico-compositivo, ma anche nei suoi aspetti tecnici ed applicativi.



Se lo sviluppo della ricerca e i cambiamenti sociali determinano una costante mutazione anche all'interno del mondo delle scienze, cercando di rispondere ad esigenze molteplici, l'esito è una suddivisione sempre più frammentata e specialistica dei settori disciplinari: il rischio in cui si incorre in certi casi è una incomunicabilità tra settori scientifici e di ricerca specializzati. Rifacendoci a quanto Cattaneo scriveva nelle pagine della rivista *Il Politecnico*, talvolta «il più grande ostacolo alla popolarità delle scienze deriva da ciò appunto che più contribuisce al loro continuo progresso, vale a dire, dalla loro tendenza a suddividersi sempre più in nuovi rami, e dalla giusta predilezione degli studiosi a quei lavori speciali, che per verità condussero sempre alle più luminose scoperte le dottrine sperimentali (...) E gli scienziati non disdegnano avvicinare in riassunti popolari il frutto faticoso degli studi speciali, e per diffondere il culto della scienza, e perché solo dall'accoppiamento armonico delle singole dottrine può eromper l'elettrica corrente d'una genuina scienza dell'uomo e dell'universo»(Cattaneo 1841, 3-14).

Nell'attualità si evidenzia il problema di una sempre crescente incomunicabilità tra settori disciplinari, sempre più oggetto di discussione disciplinare (De Maio 2000), si evince quindi la necessità di riconciliare le antiche coppie concettuali antitetiche natura/tecnica, cultura scientifica/cultura umanistica, sapere politecnico/sapere policulturale: si cerca di mettere in connessione diversi orizzonti di conoscenza, che attraversano numerose discipline, dall'ingegneria all'antropologia, dall'informatica alla sociologia. La domanda attuale, considerando le premesse fatte, è dunque quali siano i possibili punti di contatto tra discipline che oggi risultano apparentemente riferenti ad ambiti di ricerca molto diversi. Una classificazione dei saperi sussume, infatti, un'idea di cultura intesa sia nei suoi aspetti scientifici, legati al suo avanzamento e consolidamento, sia in quelli didattici, funzionali alla divulgazione e trasmissione dei saperi.

## Sfondi

Ripercorendo quanto Carlo Sini afferma nei suoi scritti sul senso profondo dell'architettura (Sini 1991), si sottolinea in modo stringente l'esigenza del sapere moderno, della ricerca del senso: il senso del sapere, il saper 'cosa' e il sapere 'come', ovvero il saper 'fare', 'dire' e 'scrivere'. Ciò che appare determinante è la ricerca di una correlazione ed interrelazione dei saperi. La 'geografia dei saperi' definisce lo sfondo culturale attraverso cui diventa determinante la costruzione di un pensiero più ampio, capace di dialogare con il sempre più eterogeneo palcoscenico della conoscenza. I quesiti che ne nascono, o sui quali Sini invita a interrogarsi, sono quelli che ci portano a riflettere su quale figura assumerà in futuro il sapere dell'architettura? Implicito nelle istanze delle nuove Istituzioni moderne, a maggior ragione quando esse sono Scuole e Politecnici, è l'intento di 'spiegare' come e perché sia possibile continuare a perseguire quell'idea di modernità e di progresso tecnologico e culturale senza perdere l'idea di una 'concretezza pratica', insieme ad un continuo e sapiente rigore teorico, capace di farsi portatrice di quelle che saranno le nuove 'modificazioni'.

Una delle difficoltà maggiori che devono affrontare e superare le nuove Istituzioni di impronta tecnica e scientifica, prima di poter affermare il loro ruolo nel processo di sviluppo e rinnovamento culturale e nel progresso tecnologico della società contemporanea, ricercando la definizione di un percorso di crescita formativa e di costruzione di un'identità disciplinare è quello rapportarsi e farsi portatrici delle sempre più articolate necessità e domande della pratica professionale. La Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano sta orientando il proprio pensiero in questa direzione, verso un rinnovato dialogo tra discipline differenti con una proposta didattica volta già oggi ad offrire laboratori integrati. Tuttavia, nonostante una tendenza alla multidisciplinarietà, quello che ancora oggi si

riscontra è un generale scollamento tra temi e scale progettuali proposti all'interno del piano formativo, anche nel corso dello stesso semestre. Gli studenti si trovano oggi a frequentare contemporaneamente corsi in cui devono affrontare scale di progetto, temi funzionali, caratteristiche tipologiche e scelte tecnologiche che, senza un dialogo coordinato tra docenti e un filo conduttore tra i temi trattati, non favoriscono la capacità di costruire una visione integrata ed unitaria al progetto architettonico. Tale commisione è invece necessaria nella pratica professionale. Alla luce di ciò occorrerebbe ripensare come questo carattere della realtà professionale possa essere interpretato e integrato nella didattica di una scuola Politecnica che ha il compito etico e civile di dover formare nuove generazioni consapevoli e capaci di rispondere alle eterogenee questioni della contemporaneità.

### **La speranza progettuale**

In considerazione a quanto detto, il senso di questa riflessione è quello di aspirare a definire un filo conduttore tra i differenti corsi offerti, determinando all'interno di ogni semestre un iter progettuale coordinato e coeso tra i docenti delle diverse discipline. Si auspica pertanto la definizione di un'organizzazione coordinata non solo a livello laboratoriale, ma anche a livello semestrale, coinvolgendo tutti i corsi previsti in un singolo semestre all'interno di un programma comune impostato sull'approfondimento di un medesimo filo conduttore progettuale. La tematizzazione dell'offerta formativa a livello semestrale rappresenterebbe una chiave fondamentale nella costruzione dell'offerta didattica: ipotizzando una caratterizzazione articolata, sia essa funzionale, tecnologica o tipologica, che renda possibile l'approfondimento del progetto in tutti i suoi aspetti, ampliando un progetto formativo in grado di rispondere a differenti orientamenti e interessi degli studenti. Guardando anche al contesto europeo, come possibile campo di confronto, si può

identificare e sottolineare quanto intendiamo come cultura politecnica: un'offerta didattica basata su un'organizzazione annuale o semestrale può essere suddivisa e organizzata attraverso una tematizzazione progettuale che viene svistata in ogni sua parte del progetto, dal processo creativo, a quello strutturale, impiantistico, economico e sociale. Particolarmente interessante è il modello formativo olandese proposto alla TU Delft University of Technology, nella quale vengono organizzati semestri tematici coordinati che affrontano un tema specifico legato a caratteri funzionali e tipologici dell'architettura. In tal senso, dunque, la laurea magistrale si compone di 4 semestri (semestre 1-2-3-4): è possibile scegliere un determinato tema di progetto per ogni semestre (es. Architecture and Public Building) in modo tale da approcciarsi al medesimo tema all'interno dei diversi corsi che strutturano il semestre stesso. Ne deriva una visione d'insieme della pratica progettuale che appartiene a quella visione 'politecnica', che è la radice culturale su cui si fonda la nostra Scuola.

Infine, all'interno dell'organizzazione semestrale, appare necessario porre particolare attenzione all'interazione tra ambito accademico e pratica professionale. Particolare rilevanza ha infatti l'ancoramento alle richieste reali; per questo la definizione di temi progettuali che abbiano una ricaduta sugli aspetti sociali, permette agli studenti di comprendere il senso e il significato dell'interazione con attori, committenti e stakeholders, che rappresentano una chiave fondamentale nel processo creativo e trasformativo all'interno del contesto professionale. Un ripensamento dell'inclusione, all'interno della didattica, di figure esterne all'accademia, in particolare in momenti specifici (come seminari o workshop), può diventare un ulteriore ancoraggio e spunto di riflessione per quelle che saranno le future richieste nel mondo della professione.

## Riferimenti bibliografici

Cattaneo, Carlo. 1841. *Il Politecnico*, fascicolo XXI

De Maio, Adriano. 2000. "La questione della cultura politecnica". In *Ingegneria e Scienze umane verso una nuova alleanza*, edited by Giuliana Gemelli, Enrico Lorenzini. *INARCOS Ingegneri Architetti Costruttori, Rivista di Tecnica e Informazione dell'Associazione Ingegneri e Collegio Costruttori di Bologna*, anno LV (luglio-agosto).

Sini, Carlo. 1991. "Introduzione", in *Il senso dell'architettura, ovvero l'evoluzione del sapere occidentale*, edited by Leonardo Previ, Milano: Tranchida Editori.

Selvafolta, Ornella. 2013. "Una scuola per il progetto": la formazione di ingegneri e architetti al Politecnico di Milano tra Otto e Novecento". *Tradition and Perspectives of Polytechnic Culture in Europe*, fascicolo 5.

# L'architettura scalare

**Giuseppe Mangiafico**

Università degli Studi di Catania

Dipartimento DICAR, SDS di Architettura di Siracusa

## Significato e uso delle scale

La scala di progettazione, coniugata nelle diverse scale dimensionali, non appartiene solo alla fase della rappresentazione – il disegno tecnico – ma è rivolta e finalizzata alla costruzione, all'atto esecutivo dell'oggetto progettato. Ci si rivolge al rapporto tra il macroprogetto ed il microprogetto, dal contesto territoriale a quello urbano, dal contesto edilizio a quello arredativo. Il progetto di architettura non deve essere solo un disegno di rappresentazione architettonica ma momento di consapevolezza costruttiva. L'atto tecnico deve essere regolato dalla padronanza scalare d'intervento, dall'ideazione allo sviluppo degli elaborati di cantiere. L'architetto ancora deve ricoprire quel ruolo artigianale che mette in evidenza l'applicazione della sua tecnica, nella concezione fondante dell'archè come principio coordinatore delle scale d'intervento nei diversi artifici tra progetto ed esecuzione. Ci vogliamo porre, soprattutto, il quesito di ricerca su come operare nell'ausilio delle scale di architettura progettata e costruita per una rinnovata coscienza didattica, da trasferire nella formazione culturale e professionale degli studenti di architettura e negli ambiti di ricerca accademica. La progettazione scalare deve sempre fruire i linguaggi, le regole, dettate dalla composizione architettonica nel passaggio sintomatico che, dalla progettazione urbanistica ci conduce alla progettazione urbana, alla progettazione edilizia di cantiere.

Passaggio di scala progettuale, dalla macroscala alla microscala obbliga la condizione di verifica degli equilibri contestualizzanti, che caratterizzano il dialogo con l'ambiente circostante con la scala urbana propria del luogo. Dimensioni come equilibri proporzionali nella ricerca dell'insieme armonico, misure che relazionano elementi a sistemi, in un dialogo di interazione compositiva con il contesto progettuale urbano. La misura del progetto scalare come condizione necessaria per il risultato finale, che attraversa il percorso canonico delle peculiarità di progetto funzionali, strutturali

e formali. Progettazione necessaria e dovuta, da una prima fase massimale, sviluppata su indicazioni strutturali, funzionali e formali contestualizzate, si elabora un progetto con precise e specifiche condizioni costruttive armonizzate che regolano il sistema ordinato. Quindi l'applicazione dei principi misuratori armonici contestualizzati alla scala del luogo per evitare non più astratte "sagome geometriche", e proporre progetti fondati su geometrie spaziali individuali, sul contesto ambiente, che possono vivere di una propria referenzialità, che vogliono e devono esprimere le peculiarità della città e del territorio del luogo.

### **Metodologia di progetto**

Conoscenza, come lettura ed analisi della scala che esprime il luogo e di conseguenza della sua giusta scala d'intervento. Ciò obbliga l'interrogazione del luogo per carpire le reali peculiarità contestualizzanti, a cui devono seguire le risposte progettuali, intese come dialogo ed equilibrio con la realtà esistente per una nuova realtà progettuale.

I temi di progetto possono avere come prerogativa la condizione di sostenibilità specie in situazioni di resilienza, impegno culturale che la società odierna ci impone nelle circostanze, talvolta catastrofiche, causate sia da eventi naturali, sia da attività antropiche, ove un sistema deve ritornare allo stato iniziale, dopo aver subito un trauma, causato da una perturbazione accidentale, naturale o antropica, che l'ha allontanato da quello stato. Progetti che devono essere pensati ed elaborati nelle opportune scale di individuazione, non visti solo come rapporti di rappresentazione ma come modalità architettoniche operative in relazione sempre alle peculiarità dei luoghi su cui intervenire. Oggi, l'architetto deve essere pronto con i suoi strumenti scalari a sapere operare, con coscienza culturale e professionale, in talune situazioni; pertanto già gli allievi delle diverse facoltà di architettura e gli ambiti di ricerca accademica devono misurarsi coi pro-

blem solving di questi temi progettuali. Le scale di intervento devono diventare i caratteri fondamentali su cui fondare una metodologia progettuale che possa diventare un modello, talvolta comparativo, da applicare nei diversi livelli di intervento necessario e sostenibile. In una politica di resilienza, come già accennato, la valenza progettuale, nei suoi strumenti e nella sua metodologia, ci permetterà di riportare un sistema in crisi allo stato di equilibrio iniziale, condizione temporale causata da una perturbazione accidentale, naturale o antropica. Quindi ritrovare e riportare quei caratteri che identificano l'essere del luogo, nella sua sostanza e nella sua forma. Il progetto pertanto è tenuto a riconoscere quelle geometrie spaziali dettate dai caratteri del luogo, quelle condizioni strutturali e funzionali che saranno organizzate in un involucro, caratterizzato da consapevoli scelte materiche, relazionate sempre alle peculiarità del contesto.

### **Mutuo rapporto scalare armonico tra edificio e luogo**

L'architetto deve alimentare la sua sensibilità progettuale nel cogliere la poesia interiore del luogo dove deve intervenire, il cosiddetto *genius loci*, che identifica l'anima di un luogo, nella sua essenza, nella sua entità naturale e territoriale. Un apparato di conoscenze che in un organico programma di progetto possano supportare e integrare un'attenta lettura del luogo. L'architetto non deve solo conoscere il luogo, ma viverlo nella sua fisicità e nella sua interiorità, per coglierne la vera essenza della sua genesi, della sua crescita, della sua realtà. Questa conoscenza consente di poter operare nella giusta scala architettonica, commisurata nelle valenze sociali ed economiche del luogo. Aspetti che non possono essere trascurati nella fase di maturazione di un progetto organico, che vuole connettere una pluralità di condizioni cognitive oggettive, necessarie a rendere il suo operato architettonico sempre più valido ed efficiente alla fruizione collettiva.

Su questi principi si vuole presentare un recente progetto, in itinere, che ha voluto applicare la metodologia esposta nel rispetto delle regole scalari dell'ambiente. Il progetto è stato elaborato su un tessuto urbano di un centro minore della provincia di Siracusa. Su una precisa richiesta funzionale della committenza, nel rispetto delle norme dettate dal Piano particolareggiato comunale, è stato sviluppato un sistema compositivo che ha ridefinito un apparato di relazioni tra i vari brani edilizi preesistenti, in una unità di sistema strutturale e funzionale. Il progetto, nelle sue fasi, ha elaborato un sistema di controllo della forma architettonica. Un ritorno ai valori dell'architettura di qualità. Un progetto organizzato attraverso le leggi della composizione in una rivisitazione attuale esigenziale, dell'impianto esistente. I criteri applicati si sono fondati sull'applicazione delle regole armoniche, come strutture metriche di misurazione, nel controllo equilibrato dei suoi caratteri strutturali, funzionali e formali, che hanno modulato e articolato il disegno degli spazi, dei piani compositivi, dei pieni e dei vuoti. Una ri-costruzione che attraverso un sistema relazionale di forme equilibrate ha voluto sviluppare una sinergia visiva con l'urbanistica dell'intorno.

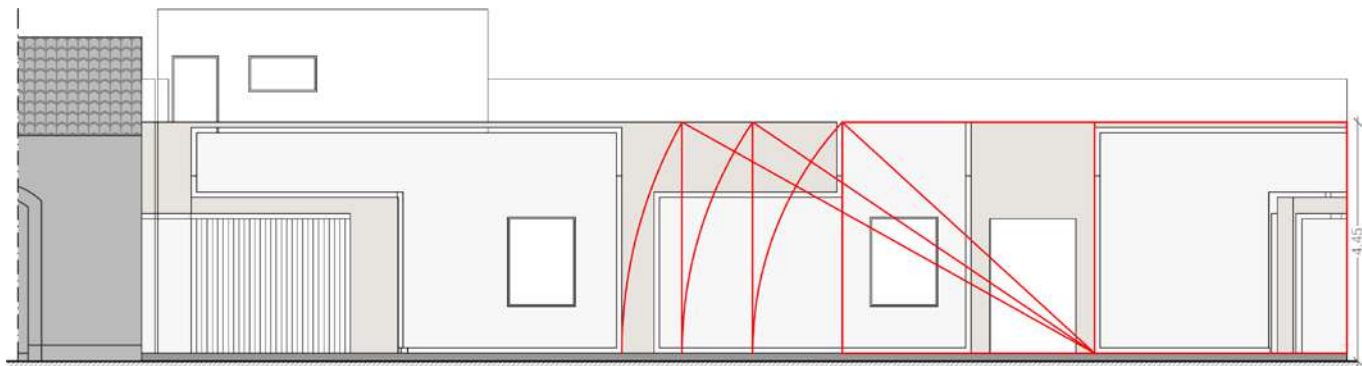
Scendendo nella scala di dettaglio, sono state adottate soluzioni che esprimono il linguaggio della nostra architettura contemporanea, valutazione nella scelta dei materiali, nelle soluzioni strutturali e nell'organizzazione delle configurazioni. Si è cercato di conservare la presenza dei valori delle matrici storiche, senza la riproposizione dei precedenti caratteri formali e stilistici. La presentazione e la descrizione di questo progetto hanno voluto esprimere la coerenza delle modalità con cui è stato trattato l'argomento relativo all'architettura scalare, nella sua metodologia e nei suoi strumenti di studio, ricerca ed attuazione.

Per concludere, ci sembra pertinente citare un pensiero espresso da F.L. Wright:

"Mai una casa deve essere su un luogo, deve essere del luogo, le deve appartenere in tale modo che casa e luogo possono stare e vivere insieme ciascuna più felice per merito dell'altra".

### **Immagini**

1-2. Un'applicazione di progetto scalare: nuova progettazione in un tessuto urbano pluridirezionato, nel contesto storico della provincia di Siracusa.



# Propedeutica architettonica: Nei maestri, nei luoghi e nelle architetture

**Claudio Marchese**

Università degli studi di Messina  
Dipartimento di Ingegneria

## **L'architettura sono le architetture**

Con ciò si afferma che il corpus disciplinare dell'Architettura sono le stesse architetture costruite, progettate, pensate e che, istituiscono il corpo delle regole che, genererà i futuri spazi architettonici.

## **I maestri come propedeutica**

Cos'è la libertà e, scegliere. L'interrogativo accoglieva noi studenti del corso di Composizione architettonica del Professore Antonio Fabiano alla Facoltà di Architettura di Reggio Calabria. Si dimostrava che la libertà stesse nella possibilità di scegliere tra opzioni, fare scelte libere ed appropriate per ciascuna necessità. L'esempio proposto era relativo alla scelta di una finestra da parte di un ipotetico studente di Architettura proveniente da un paesino di montagna, isolato, non c'era la rete ancora, per cui non aveva conosciuto altre case se non quelle del suo paese in cui, le finestre, di fatto, dovevano essere piccole per proteggere al meglio dal freddo. L'affinamento secolare di quell'unica finestra, era stato determinante per la sua configurazione e conseguentemente per quella dell'architettura locale.

Formazione etica e creatività. La questione della scelta portava noi studenti a riflettere sulle possibilità, offerte dalle differenti finestre che noi conoscevamo. Si profilava che, molto più si sarebbe ampliato il "catalogo" da cui poter attingere, ma, ci era da subito dato il senso della adeguatezza delle finestre di quell'eventuale paese dai lunghi inverni e correlata quindi, la libertà di scelta con il suo etico esercizio. Lo scegliere consapevole per ciò che avrebbero permesso: più o meno ingresso di luce, ed un ampio o più contenuto sguardo sull'intorno, dall'interno delle stanze in cui le avremmo adottate. Così cominciava, da studenti, a volare la nostra immaginazione!

Appropriatezza ed ibridazioni. Era stato ancor più essenziale del senso primo del forare muri per far entrare la luce negli spazi di vita quotidiana e relazionare gli individui, in essi, con



la vita all'esterno, il proteggersi dal freddo. Garante dell'appropriatezza delle risposte alle esigenze del proprio ambiente è la comunità locale e quindi deve essere lei a gestire direttamente le ibridazioni tra tradizione ed innovazione e questo gli allievi progettisti debbono apprendere: a gestire con, le comunità.

### **Le scuole-luoghi come propedeutica**

L'emulazione, gli incontri e la passione. A sostanziare l'ipotesi che sapremo insegnare ciò che abbiamo imparato ad amare, l'incontro, con un altro amico, da cui apprendere direttamente, nel fare. L'emulazione ha una grande forza didattica e tanti maestri offri, la mia giovane sede di studi. Ogni sede ha la sua storia e ciascuno ne assorbe gli stimoli: esser parte di una storia ricca di presenze ha i suoi esiti. Al di là delle predisposizioni e capacità innate: non si sfugge, se si ha persino un minimo interesse, facilmente, questo, si trasforma in passione.

La propedeutica della testimonianza per la formazione. Quanti sono stati parte della storia delle sedi, ne sono testimoni, come i tanti, che ho ritrovato in questa occasione! Siamo tutti consapevoli che, molti più vi mancano, ma ciò fa parte delle regole del tempo, del suo incedere, e tocca a noi testimoniare per coloro che non possono esser presenti. L'ho sentito nell'aregomentare di tanti al nostro tavolo di lavoro ove, qualcosa indusse a dar voce agli insegnamenti dei propri maestri, il cui patrimonio rinnoviamo, a volte tradendolo, dopo averlo accolto. Traduciamo per la contemporaneità, perché possa sentir suo, qualcosa che è ormai lontano nel tempo, ma meno lontano culturalmente, almeno in quella forma in cui si presentò ai nostri occhi, talché, siamo a tradurre per la comprensione dell'oggi, rinnovando e innovando.

Il progetto collettivo, propedeutica nella didattica. Fa parte di ciò il "flippingClass" che la collega Belibani rintracciò nella pratica dell'invio dei contributi, da parte degli studenti, swicciando, in proiezione, dai tablet. Una forma di collezione che rende gli studenti artefici del loro stesso sapere, costruttori di

un humus comune, di un sapere condiviso che, entra in circolo: il professore a curare l'indirizzo della Formazione Propedeutica nel segno de "l'Architettura sono le architetture". Con obiettivi più radicali, sull'argomento del fare collettivo, ravvisai, quella ricerca del proprio ambito di contributo creativo a progetti che saranno sempre più a più mani. Percepito inizialmente come una forma di esproprio del proprio progetto: a ciò è bene prepararsi, come anche ad intervenire creativamente su quelli di altri. A farsene carico al meglio è la tecnica di simulazione adottata in ambito didattico dal collega Ravagnati tramite il passaggio di mano dei progetti, per cui, ciascun gruppo di studenti prosegue il progetto intrapreso da altri e via così. Di altri fili di ragionamenti, qui taccio, li rintracceremo in altre pagine degli atti: di questo dissi, per il coraggio che mi regalò.

Affiancamenti nelle frequentazioni. Mario Manganaro, è l'altro amico-maestro, tra quelli con cui più positivamente mi contamina per lunga ed intensa frequentazione, Professore e Ricercatore a tutto tondo. Dialogavamo, per lo più, silenziosamente e più nei microviaggi, reiterati, insistiti, per luoghi siciliani. In viaggi più lunghi, per convegni, l'interesse era sempre su ciò che i luoghi avrebbero potuto svelarci, se fossimo stati abbastanza in ascolto. Ascolto che fruttava consapevolezza, maturate nel tempo delle sortite mattutine, alla luce naturale, indispensabile sia al suo disegnare che al mio fotografare. E' poco dir ciò di lui, di cui, per fortuna, tanti hanno goduto per, pur brevi, affiancamenti, nei concorsi di progetto, a volte.

Affinamento e ribaltamento delle capacità interpretative in lettura, nella loro finalizzazione ad un progetto. Dei soggetti, letti, indagati, vengono svelati anfratti, fatti riemergere dalle necessità del dare risposta a quesiti progettuali posti dal committente primo che è il luogo. Questo nella didattica è stato messo in atto con l'esercitazione agevolata da un paradigma con i suoi componenti strutturali: muri, pilastri, travi, suoli, coperture e rampe. Pur univocamente dislocati tra loro, gli elementi, a seguito di tessiture di luoghi per il percorrere e

per lo stare, conformano parti: spazi architettonici adeguati alle necessità. Ora chiudendo orizzonti, talaltra aprendoli, gli spazi, sostanziano l'essenziale attitudine ad accogliere, attraverso varchi, il paesaggio circostante e, attraverso recinzioni, permettere a quello interiore di incontrare il se.

La condivisione del sapere fatta fruttare. L'effetto, moltiplicatore di conoscenza, dovuto al mettere in comune le "scoperte", dota tutti di un, potenziato, patrimonio condiviso di saperi, colti nel dato di necessità, assunto da ciascuna architettura, nei confronti di istanze dei differenti luoghi per cui furono ideate, come, temporaneo, completamento.

### **Le architetture come propedeutica**

Testimonianza di occasionalità di lettura sperimentate in didattica. Qui prediligo le letture compiute dagli studenti sulle architetture autoriali, sia perché sono esse propedeutica e sia perché trattando di un solo aspetto per ciascuna: l'omesso, è noto a chi legge. Seguendo la specificità della immagine-illustrazione portata al tavolo di lavoro, scelsi quelle in cui prevale il ruolo comunicativo, il vedere ed essere viste, le architetture, alla luce. Singolarità di varchi miranti su precise porzioni di paesaggio, relazionano le architetture con i loro luoghi: una forma di partecipazione discreta, essenziale, coinvolta. Eccole:

Nella Scuola Drago a Cadice di Alberto Campo Baeza, con le sue due finestre, grandi più piani, il fronte spiaggia favorisce la percezione ambigua dell'architettura dalla grande distanza del mare prospiciente, ossia, come di piccola casa con due finestre.

Nel Makuhari Housing di Steven Holl a Chiba, l'insistita finestra, uguale, nel formar la plastica principale, declina, in sottotessiture di essa, la varietà degli usi a cui è chiamata ad assolvere in corrispondenza di ciascun interno.

Nella trasparenza dei pannelli traforati, a passo costante ma differente diametro tra quelli posti a filo esterno e quelli all'interno, e nella non collimazione delle parti sottratte, consistono gli accessi di luce a differente gradualità luminosa e variabilità di velature e, sta la possibilità di scorgere l'esterno, dai Sarphatistraat Offices di Steven Holl ad Amsterdam: le sezioni materializzanti lo "spessore del muro" ne danno conto.

Nei ricercati traguardi virtuali, tra i balconi del palazzo ricostruito e l'unica bucatina sul muro che ne chiude il fronte dentro la corte, del Museo a Gibellina di Francesco Venezia, ed ancora nel varco del cannocchiale fisico del passante con velario, nello spazio del riposo, scorci di paesaggio vengono intercettati e portati dentro.

Nella collimazione tra le doppie forature nei muri di casa e recinto, dimensionalmente scambiati di posizione, tra largo e stretto, dei due dispositivi di inquadratura di paesaggi vicini e lontani nel giardino segreto di Francesco Venezia, sempre a Gibellina noto anche come, la casa scoperchiata: accelerazioni e decelerazioni prospettiche, compiono la magia relazionale.

Nel selezionare la vista della porzione di prato subito giù e, dell'altro rettangolo, quello di cielo, Eduardo Souto de Moura definisce per sala lettura e sala conferenze, del Dipartimento di Geologia dell'Università di Aveiro, un astrarsi calibrato dalla realtà attraverso sottrazione dell'opacità del muro e aggiunta della trasparenza del vetro nel margine esterno più sbalzo dalla facciata di un colorato muro ad u: toni caldi per l'una sala, toni freddi per l'altra.

Giunse invito al nuovo sito di Mauro Andreini: una folla di architetture d'affezione si palesò! Agiti da tutto ciò che conosciamo, tanto più liberi siamo, quanto più, sorbito e digerito, abbiamo. Ringrazio gli apprendisti progettisti, sperimentanti il procedere del, fare per capire.

## Didattica tra formazione e ricerca: Temi e scale del progetto

**Federica Piemontese**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

L'esperienza del progetto di architettura proposta agli studenti del Laboratorio di Sintesi Finale del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura 2018 ha cercato di tenere insieme come finalità sia l'acquisizione delle competenze tecniche specifiche tese alla formazione dei futuri architetti, sia l'esercizio di una ricerca teorico-pratica tesa al ripensamento culturale del rapporto tra concezione del progetto di architettura e la sua capacità di modificazione della realtà in cui opera.

La scelta di un contesto critico nella realtà complessa dei luoghi, rappresenta una scelta didattica il cui valore risiede nell'azione culturale di un progetto consapevole indirizzato alla collettività, il quale stabilisce, ai fini della formazione, relazioni didatticamente produttive con gli altri settori disciplinari che intervengono nel progetto.

Pertanto, la riflessione su Temi e scale del progetto si è mossa a partire proprio dalla variabilità stessa che un dato problema progettuale pone: dalle possibili variazioni dei materiali coinvolti nel progetto, attraverso le possibili soluzioni, fino alla modalità con cui alcune parti, che definiscono tali risposte possono essere differenti in quella "relativa indefinitzza" nella quale "si manifesta la precisione imprecisa dell'architettura"<sup>1</sup>. Nell'ambito di questa complessità e variabilità strutturale della disciplina dell'architettura, la didattica del Laboratorio di Sintesi dunque, non può che confrontarsi con la multi-direzionalità e la multi-dimensionalità del processo progettuale stesso.

Il tema del progetto è il Centro Storico di Grottaminarda (AV), più volte colpito dagli eventi distruttivi del terremoto che hanno raso al suolo molti dei suoi edifici stravolgendone gli spazi urbani, alterando i rapporti tra il luogo e la dimensione costruita, tra il paesaggio e i suoi abitanti.

E' a partire da questo luogo/tema di progetto che si è sperimentato il recupero della sua dimensione urbana e paesag-

---

1. Purini F., *Comporre l'architettura*, 2000.

gistica, nella quale si muove il processo circolare e multiscale del progetto che va dalla dimensione dell'architettura dell'abitare fino a quella territoriale. Dunque, il progetto è inteso come pratica conoscitiva della realtà che, sulla base dei "materiali" eterogenei e multidimensionali offerti dal luogo opera una selezione e individuazione di un "prodotto intermedio", dove il fatto peculiare e fondativo di una didattica del progetto non è il prodotto in sé, ma piuttosto il lavoro di trasformazione che è stato realizzato.

### **Esperienza - Riconoscimento - Progetto**

La costruzione del modello conoscitivo del progetto ha costituito il primo passo nell'articolazione didattica del corso, da un lato la storia dei luoghi e dei suoi abitanti, dall'altro il contesto fisico indagato nella duplice forma di natura e dimensione urbana, che si muove tra le regole costruttive della città ed il paesaggio con la sua capacità co-generativa delle culture che lo abitano<sup>2</sup>. L'esperienza del territorio del progetto è stata pertanto un'esperienza non solo intellettuale e teorica, ma ha coinvolto "fisicamente" gli studenti attraverso i sopralluoghi, i rilievi, il racconto per immagini dei percorsi e degli spazi, nonché mediante il coinvolgimento di varie "figure" operanti sul territorio (geologo, archeologo, storico, studiosi locali, amministratori). Questo bagaglio esperienziale ha consentito di individuare la misura del progetto, non tanto la sua "scala", con una modalità che opera sulla materia dell'architettura e sullo spazio collettivo dell'abitare, riconoscendo ciò che è stato per comprendere ciò che è ora.

Così gli spazi densi di storia e stratificazioni, dalle cavità sotterranee ai primi insediamenti di valle e di colle, punteggiati di monumenti un tempo in stretta relazione con i tessuti edilizi minori, i cui equilibri spaziali erano fondati sul dialogo tra paesaggio geografico e costruzione umana, sono diven-

---

2. Settis S., *Architettura e democrazia*, 2017.

tati il campo di ricerca per colmare, attraverso il progetto, il vuoto culturale e spaziale dei ruderi delle passate e recenti distruzioni.

Se "ciò che è arrivato sino a noi è utile, attuale, contemporaneo (...); e permette di tornare indietro nel tempo per poi andare oltre"<sup>3</sup>, allora indagare la misura e non la "scala" del luogo di progetto, studiarne i caratteri spaziali, costruttivi e linguistici ci mette in relazione con una "dimensione del progetto" capace di orientare il progetto architettonico e urbano verso un rapporto compatibile con la storia e la qualità paesaggistica dei luoghi, con le sue caratteristiche strutturali, insediative, morfologiche e spaziali.

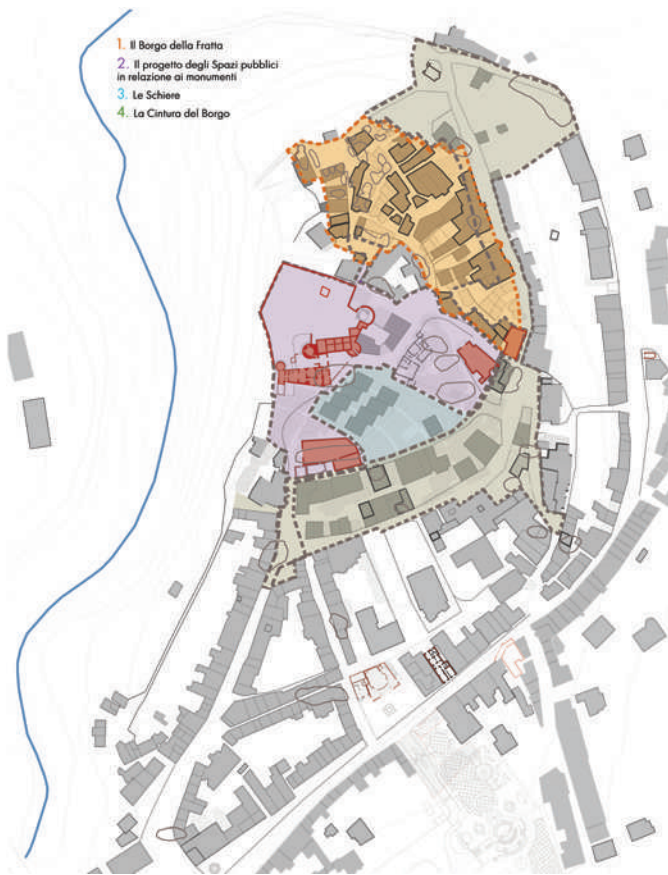
Questa operazione di conoscenza collettiva ha costituito il canovaccio strutturale del progetto del Centro storico mosso a partire dal riconoscimento di alcune sue parti fondamentali: l'antico Borgo contadino della Fratta sorto sulle cavità longobarde, i grandi Monumenti, gli spazi pubblici e i percorsi verso la Rocca fortificata, le "schiere" distrutte, la Cintura del Borgo, il vallone con il bosco del "Macchio" e infine il rapporto con il "paesaggio culturale" di oggi.

A partire da questo studium ha preso le mosse la prima parte del progetto del corso che è stato condotto mediante la co-progettazione con altre discipline, ma anche tra gli studenti stessi che si sono divisi liberamente in gruppo individuando come proprio tema di progetto collettivo una delle parti urbane individuate. Lo spazio e la sua misura sono stati il primo approccio, ogni gruppo ha prodotto un plastico in scala 1:200 della "parte di città" scelta, che di fatto è diventato il modello base delle ipotesi progettuali, nonché delle successive verifiche durante l'intero iter di progetto.

Progettare direttamente sul modello in scala ha consentito di riportare l'attenzione sul valore plastico del volume e sulla componente poetica del progetto, dove la generazione della forma dell'architettura discende da un lavoro di scompo-

---

3. Miralles E., 2000, *El Croquis* 100/101.



sizione delle parti e di ricomposizione dell'identità spaziale attraverso il senso di nuove relazioni tra le singole parti con il tutto. E' così, ad esempio, che il progetto di gruppo dell'antico Borgo della Fratta è diventato un processo di ricerca dell'identità e della riconoscibilità delle singole parti all'interno del progetto generale del Centro storico, cercando in questa sperimentazione progettuale di "ridurre all'osso" la modificazione, affinché il progetto fosse un'azione semplice in uno spazio pre-esistente complesso.

### **Progetto collettivo e progetto individuale**

Il plastic di studio ha consentito di prefigurare i differenti possibili scenari spaziali della trasformazione del Borgo Fratta, e tutti sono confluiti nella definizione di una sorta di Masterplan di partenza che ha funzionato come un'opera collettiva, che ha fissato i temi e sotto-temi urbani, le possibili modalità di relazione con il "vuoto", con i ruderi ed i frammenti residui della storia, con le relazioni tra suolo e volume costruito, tra orografia dei luoghi e struttura insediativa.

Il Masterplan è diventato dunque il canovaccio dei valori riconosciuti, delle tracce strutturali e fondative per il progetto del nuovo, dei materiali fisici da coinvolgere nella trasformazione, in poche parole quel "prodotto intermedio" nel quale individuare altri e più dettagliati temi di progetto da affidare al singolo studente. Anche il lavoro progettuale del singolo è stato impostato in modo "critico" rispetto alle elaborazioni progettuali di gruppo, alcuni hanno confermato le morfologie e le scelte progettuali del Masterplan di gruppo, altri ancora hanno individuato nuove possibili relazioni e proposto temi di progetto differenti, istituendo relazioni più o meno complesse con il contesto.

Questa modalità operativa e didattica ha di fatto simulato un processo di progetto complesso in tutti i suoi aspetti, a tutte le sue scale d'indagine, determinato come risultato fi-

nale del corso un progetto collettivo di recupero del Centro storico di Grottaminarda capace di creare valori condivisi e restituire il senso e l'esperienza della trasformazione di un luogo.

### **Immagini**

1. Le "parti" urbane del Centro storico di Grottaminarda, 2018.
2. Il Borgo della Fratta tra permanenze e trasformazioni, alunno V. Papale, 2017.
3. Plastici di studio degli studenti del corso di Laboratorio di Sintesi, 2018.

## Frammenti di un discorso interrotto

**Carlo Ravagnati**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Vorrei iniziare queste brevi riflessioni sulla didattica del progetto, con particolare attenzione alla didattica del primo o dei primissimi anni dei corsi di studio, ricordando due pensieri, uno di Emanuele Carreri e l'altro di Luciano Semerani. «All'università, con ogni evidenza, non si progetta, si impara a progettare, poi l'unico modo per imparare a progettare è progettare, quindi insegnare a progettare è molto difficile, molto più difficile di progettare»<sup>1</sup>, scriveva Carreri. Tra i molti ruoli che si possono attribuire al docente universitario, spiega invece Semerani, soprattutto ai primi anni di corso, c'è quello di svolgere «una funzione conservatrice, che consiste nel tener vivo il più possibile ciò che abbiamo ereditato dal passato»<sup>2</sup>, affinché possa divenire in seguito, nella maturità dell'architetto formato, oggetto di riflessione e di produzione di differenza, oppure, se si vuole restare nell'ambito di un pensiero dell'oltrepassamento, di cosciente e produttivo superamento.

Si tratta dunque della presentazione di un duplice paradosso: da una parte è sancita l'impossibilità di uscire dal progetto di architettura e dalla sua pratica per il suo insegnamento; a scuola non si progetta, tuttavia occorre sviluppare progetti. Occorre dunque intendersi sul significato della parola progetto, sulla sua scomponibilità, sulla sua frammentazione, mettendo in crisi l'idea stessa di unità del progetto (come processo e come esito formale). Dall'altra parte si presenta l'ossimoro posto dal fatto di dover sviluppare attività di ricerca sul progetto all'interno della didattica, quindi produrre avanzamento nella conoscenza che è il principale connotato della didattica universitaria, e al contempo tenere salda una retroguardia, sempre ammesso che esista un'avanguar-

---

1. La frase è stata impiegata come esergo al volume a cura di Palma, Riccardo e Ravagnati, Carlo. 2014. *Atlante di progettazione architettonica*. Novara: DeAgostini/Città Studi.

2. Semerani, Luciano. 1984. *Dieci anni dopo*. In Aa.Vv.. *Per un'idea di città: la ricerca del Gruppo Architettura a Venezia 1968-1974*. Venezia: Cluva.

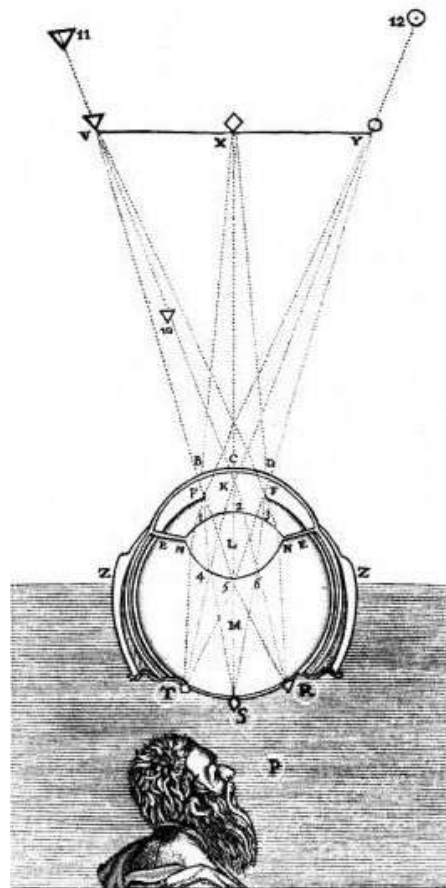
dia, e presentare allo studente il patrimonio di tecniche e di problemi, come anche di linguaggio disciplinare, che non può essere lasciato cadere nell'oblio, pena la fuoriuscita dall'architettura.

Di fronte a questa condizione, nell'incedere nella mia azione didattica, mi pongo due domande: com'è fatto un progetto di architettura? Come faccio i miei progetti di architettura? Distinguendo da subito il carattere convenzionale del progetto e delle sue tecniche, dal carattere personale di chi pratica e applica le convenzioni del progetto di architettura. Questa distinzione è fondamentale almeno per chi pensa che il ruolo del professore di composizione architettonica e urbana non sia quello di porre se stesso come un modello assoluto di riferimento per lo studente.

Da questa distinzione discende la necessità di affrontare la questione delle tecniche, di insegnarle e parlarne. Il docente dovrebbe guardare il progetto mettendosi nella posizione di colui che guarda l'occhio nell'atto di guardare, quel «je me voyais me voir» cartesiano<sup>3</sup>. La possibilità di «guardare l'atto di vedere» richiede una dislocazione del soggetto. Il famoso disegno della Diottrica non mostra ciò che l'occhio vede, ma il meccanismo di produzione della vista. Non dobbiamo mai dimenticarci il fatto che noi leggiamo, guardiamo, studiamo l'architettura attraverso strutture mentali che non sono nostre, ma che abbiamo ereditato. Si tratta di quelle "impalcature", di quelle "finzioni teoriche" di cui già parlava Freud. E penso che il compito del docente sia questo, sia quello di insegnare a usare i meccanismi e gli automatismi (due parole impopolari) convenzionali, già presenti nella cultura architettonica e che connotano da sempre il progetto di architettura e le ideologie che lo hanno investito.

Le ideologie del progetto, viste nel loro carattere convenzionale, svelano il rapporto serrato tra la definizione di una

3. Agamben, Giorgio. 1988. *L'io, l'occhio, la voce*. In Valéry, Paul. *Monsieur Teste*. 101-114. Milano: SE.





tecnica e di un dispositivo di progetto e il contenuto teorico discorsivo del progetto stesso. Ciascun discorso da cui sono scaturite le "teorie dell'architettura" è un discorso che si è interrotto. Siamo in presenza oggi delle rovine dei discorsi che hanno attraversato l'architettura e ciò che rimane, i corpi morti di queste rovine, sono le tecniche con tutta la loro ricchezza di cui nulla è andato perduto se non un presunto significato originario.

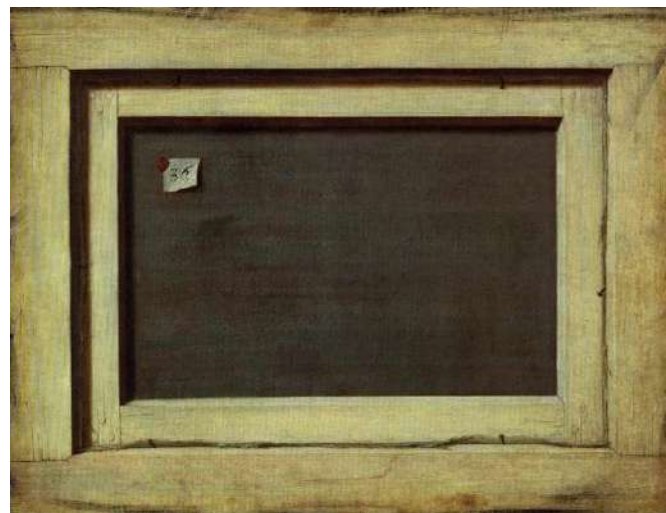
L'insegnamento del progetto che pratico affronta il rovescio dell'opera; il mio tentativo è quello di rovesciare il progetto e spiegare quali meccanismi e automatismi presiedono (letteralmente "stanno lì prima di noi") alla costruzione del progetto. I miei studenti del primo anno non fanno dunque dei progetti compiuti, ma fanno esercizi di progetto, producono rappresentazioni parziali di progetto, sperimentando le tecniche legate ad alcuni orizzonti discorsivi nel rapporto tra differenza e ripetizione che ogni progetto, ogni buon progetto, mette in atto. Apprendono come ridisegnando piante e classificando tipi edilizi possono riconoscere catene semantiche nelle quali inserire un proprio disegno di pianta; apprendono come ordinando schemi o diagrammi funzionali possono costruire legami tra architetture lontane nel tempo e nello spazio e inserirsi in un dialogo con esse attraverso un proprio disegno; apprendono le relazioni spaziali e logiche tra le forme di rappresentazione cartografica di un sito e i relativi problemi di progetto da risolvere e così via, incontrando i discorsi sul terreno delle tecniche che sono loro proprie, delle parole dell'architettura sulle quali la progettazione architettonica ha fondato, ha sviluppato, ha poi rinnegato, ha recuperato il proprio sapere e la propria competenza.

I miei studenti apprendono insomma che l'architettura si produce e riproduce dall'architettura attraverso tecniche che le sono proprie.

A mio avviso, al di fuori delle parole e delle tecniche dell'architettura non è possibile affrontare l'educazione all'architettura, missione prioritaria del docente del primo anno.

### Immagini

1. Delle immagini che si formano sul fondo dell'occhio, Descartes, *Diottrica*, 1637.
2. *Tableau retourné*, olio su tela, cm 66x88.5 Museo Statale Copenaghen, Cornelius Norbertus Gijsbrechts, 1670.



## Progettare per costruire, con cura

**Massimo Zammerini**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Pianificare la scelta e la progressione negli anni dei temi del progetto nei Laboratori significa delineare un progetto formativo, significa avere un'idea della figura professionale che si vuole ottenere alla fine del corso di studi. Questo implica una capacità ricognitiva in continua evoluzione dello stato dell'arte interno alla disciplina e una conoscenza allargata delle problematiche emergenti nel panorama contemporaneo. La conoscenza del territorio nel quale si opera è una base necessaria e coinvolge la dimensione culturale dei luoghi, la loro vocazione e le criticità rilevanti. La consapevolezza della "struttura" dei contesti deve essere costruita con i metodi consolidati dell'analisi e del progetto inteso come strumento che accresce tale consapevolezza e che ha in sé una dimensione propositiva e plastica rilevante. Ed esiste una dimensione culturale del progetto di architettura, una sua collocazione rispetto al corso della storia, è espressione autentica di un sentire che si rinnova incessantemente secondo un lento processo segnato da momenti di maggiore densità e criticità.

I temi dovrebbero stimolare un impegno progettuale efficace nelle interazioni tra le scale del paesaggio, dell'edificio e del dettaglio esecutivo. Ritengo che la progressione nel tempo del livello di complessità del tema sia utile. Al primo anno sarebbe opportuno confermare il tema della residenza anche alla piccola scala, inserendo subito la progettazione di dettaglio, lo studio dei caratteri distributivi e la disposizione degli elementi di arredo interno. Questo permette allo studente neoiscritto di verificare dal vero le proprietà scalari di una realtà già esperita direttamente. Inoltre, è necessario stimolare l'esperienza visiva e tattile dei diversi materiali per scongiurare fin dall'inizio un'indifferenza oggi crescente nei confronti degli esiti concreti della realizzazione, illusoriamente sostituita dalle immagini virtuali. Deve essere chiaro fin dall'inizio che il disegno non è un fine ma è un mezzo per arrivare alla costruzione, anche quando il progetto non nasce per un'immediata realizzazione. Nei laboratori degli anni successivi sarebbe opportuno introdurre temi sensibili al disegno urbano, alle

innovazioni tipologiche della residenza rispetto ai temi della flessibilità della distribuzione interna, ai diversi intendimenti del rapporto tra nuovi interventi e contesto, alle relazioni tra città storica, città moderna e luoghi del contemporaneo, allo studio e all'utilizzo delle tecnologie più opportune in relazione alla sostenibilità e alla valorizzazione attenta del patrimonio naturale, alla luce delle urgenze imposte dai cambiamenti climatici.

Nello stesso tempo è opportuno affrontare alcuni problemi a monte. Una certa percentuale di studenti leggono sempre meno, sovraccaricati da stimoli che provengono dal bombardamento mediatico, e se l'uso della rete è indubbiamente un enorme vantaggio per la conoscenza, credo sia opportuno prevedere un lavoro su due fronti anche nei laboratori di progettazione: la trasmissione di un metodo di approccio alla conoscenza allargata dello stato dell'arte della disciplina attraverso la continuativa azione della lettura dei testi indicati nei laboratori, una vera e propria pratica della lettura esercitata in aula, e un lavoro concentrato sulle opere di architettura che indaghi le relazioni tra la forma e gli strumenti oggettivi propri della progettazione della pianta della sezione, del prospetto e, importantissima, l'assonometria, anche quando si lavori sulla modellazione di forme complesse governate da software avanzati.

Poi è indispensabile stabilire una connessione critica tra il lavoro di studio delle opere esistenti, realizzate ed esperibili dal vero, anche a seguito di viaggi, e la progettazione. Il contatto diretto con le opere aumenta enormemente la formazione del senso di "responsabilità" che il progettista matura nel momento in cui si rende conto che ogni prefigurazione, ogni segno, avranno un impatto nel mondo reale. Si tratta di trasmettere un'etica del progettare, spiegando che quel progetto, una volta realizzato, non potrà più essere modificato e tutti gli errori dovuti alla sottovalutazione delle diverse problematiche in gioco comporteranno delle conseguenze im-

portanti e durature. Soprattutto dall'esito della realizzazione dell'opera scaturirà la "reputazione" del progettista, segnando nel bene e nel male tutto il suo percorso professionale.

L'assunzione di responsabilità è il primo passo per una vera riformulazione del ruolo dello studente all'interno delle facoltà. A tal proposito abbiamo assistito negli ultimi anni ad una forma di licealizzazione dell'università che non ha sempre prodotto risultati apprezzabili. Una cattiva interpretazione del sistema dei crediti formativi, importantissimo al fine di razionalizzare e promuovere la circolazione dello studente tra università nazionali e internazionali, ha sortito l'effetto di una vera e propria mercificazione di "pacchetti", che trova il suo momento più basso nell'attribuzione di crediti come premio per la partecipazione agli eventi come conferenze, convegni e presentazioni di libri, momenti preziosi della formazione che dovrebbero essere inseguiti con slancio e passione.

La distorsione di questo sistema ha modificato in parte il DNA dello studente, e del docente, che non investe consapevolmente su una cosa così impalpabile tanto preziosa come la propria crescita intellettuale, ma per allinearsi a dei parametri quantitativi, che una volta raggiunti, garantirebbero tale crescita. Sappiamo che non sempre è così, e proprio per questo credo sia necessario reinterpretare in modo meno freddo e burocratico un sistema che ha le sue virtù e una sua funzionalità. Un'altra questione centrale riguarda una distorsione nei meccanismi di valutazione, così come appare dalle risposte al primo punto del questionario Opis dove alla domanda "ritieni che la tua preparazione fosse adeguata al corso" la risposta è quasi unanimemente "molto", un dato spesso smentito nei fatti. Se è certo che questa forma di sano orgoglio giovanile sia del tutto auspicabile, credo si debba riannodare quel fertile dialogo tra docente e studente fatto di reciproci incrementi del patrimonio culturale che si rinnova di giorno in giorno nel dialogo.



Le forme della didattica nei laboratori di progettazione assumono dunque un'importanza pari alla scelta dei temi, delle scale del progetto e di tutte le altre questioni. Voglio fare un esempio: una lezione del mio Laboratorio III è consistita nel proiettare sullo schermo una fotografia che ritraeva il "canale visivo" di via Fontanella Borghese-via Condotti con una bellissima luce radente del primo pomeriggio che metteva in forte chiaroscuro tutti i rilievi delle facciate. Ho chiesto agli studenti di non fare niente per due ore se non guardare a lungo quell'unica immagine, ridisegnare su un foglio bianco ciò che vedevano o ciò che quell'immagine suggeriva: per due ore, un tempo oggi lunghissimo, si sono dedicati ad una sola piccola cosa. I risultati dal punto di vista grafico non sono stati sempre entusiasmanti ma non ho mai visto a fine lezione dei volti così sereni. Credo che tutto questo possa chiamarsi "prender-si cura" di qualcosa con esattezza, precisione, tempo e una buona dose di tranquillità, necessaria per "lavorare bene".

Sappiamo quanto l'esercizio del progetto richieda velocità oltre che maestria nella pratica professionale, ed è dunque compito dell'università preparare lo studente anche a questo aspetto. Tuttavia, credo che anche su questo si debba prevedere un doppio registro, un doppio allenamento che possa organizzare i tempi lunghi e i tempi concentrati senza distinzioni ingenuie tra riflessione teorica ed esercizio del progetto, in quanto ad entrambi spetta, imprevedibilmente, un tempo variabile.

### **Immagini**

1. Cemento armato faccia vista, tufo, travertino, peperino, vetro, legno, ferro. Casa unifamiliare Rocca di Papa. Giuseppe Zammerini, 1962.



# Progetto accademico e azione sociale

6.

## Coordinamento scientifico

Marco Borsotti, Andrea Di Franco, Gianfranco Tuzzolino

## Testi di

Marco Borrelli | Università degli Studi della Campania  
Luigi Vanvitelli

Valeria Bruni | Politecnico di Torino

Barbara Coppetti | Politecnico di Milano

Carlo Coppola | Università degli Studi della Campania  
Luigi Vanvitelli

Massimo Crotti, Santiago Gomes | Politecnico di Torino

Zaira Dato | Università degli Studi di Catania

Andrea Di Franco, Michele Moreno, Gianfranco Orsenigo  
| Politecnico di Milano

Edoardo Fregonese, Caterina Quaglio, Elena Todella |  
Politecnico di Torino

Alessandro Gaiani, Alessandro Massarente | Università  
degli Studi di Ferrara

Paola Gregory | Politecnico di Torino

Fabrizia Ippolito | Università degli Studi della Campania  
Luigi Vanvitelli

Nicola Marzot, Francesco Pasquale | Università degli Studi  
di Ferrara

Francesca Mugnai, Francesca Privitera | Università degli  
Studi di Firenze

Nicola Parisi | Politecnico di Bari

Laura Parrivecchio | Università degli Studi di Palermo

Marella Santangelo | Università degli Studi di Napoli  
Federico II

Fabrizio Toppetti | Sapienza Università di Roma

Paolo Verducci, Angela Fiorelli | Università degli Studi di  
Perugia

## Presupposti

In coerenza con il tema e lo spirito del tavolo 6, l'impostazione del confronto tende ad evitare la usuale modalità di presentazione oratore-platea per attivare delle interlocuzioni dirette al tavolo. Per rendere fecondo il dialogo, si ritiene necessario attivarlo sulla base di caratteri confrontabili, pur cogliendo le istanze e le opportunità contenute in tutti i contributi, per valorizzare la loro articolazione e differenziazione. Si individua un obiettivo generale nella condivisione dei contenuti dei diversi approcci al progetto socialmente utile, per sostenere sia lo scambio e la diffusione delle idee e delle esperienze, sia la formazione di una rete più efficace nelle azioni di ricerca e progetto. Parallelamente, si considera quale obiettivo particolare il comporre i diversi contributi entro un percorso logico che descriva un'approccio metodologico alla questione del progetto accademico d'azione sociale.

## Metodo

Il percorso logico vuole essere scandito secondo i seguenti macro-temi comuni, riferibili ognuno a una "popolazione attrice" e che costituisce l'innescò dell'intervento:

1. Il metodo di insegnamento: STUDENTI
2. Il rapporto tra didattica e ricerca: ACCADEMICI-RICERCATORI
3. Le sperimentazioni e le ricadute concrete: CITTADINI-ABITANTI
4. Il dialogo con la politica: AMMINISTRATORI

Seguendo questa griglia si intende mettere a fuoco un approfondimento tematico ai diversi livelli di sperimentazione, a seconda del posizionamento specifico di ogni contributo lungo la curva Teoria-Pratica; ciò permette il dialogo tra i sottogruppi e costituisce una narrazione distribuita su tutti i livelli, dal più ideale al più concreto.

## Lavoro

Il tavolo 6 si è dunque articolato in sotto-gruppi tematici di 3/4 contributi ciascuno, connotati da caratteri analoghi. In tal senso si è chiesto agli autori di auto-determinare il proprio posizionamento in uno dei 4 MACRO TEMI, secondo quello che si riteneva essere il portato più fecondo e stimolante. Questa scelta è stata sostenuta, oltre che dall'abstract, da una immagine (anche composita) che si è ritenuta evocativa del contenuto e che ha rappresentato lo sguardo di apertura verso i propri interlocutori. Questa immagine, oltre a corredare la pubblicazione degli abstract, è servita come figura guida lavoro al tavolo. La scelta del sotto-tavolo è stata fatta secondo quello che ha consentito di utilizzare il macro-tema come "titolo" ovvero come aspetto più significativo e pregnante del "discorso sul metodo" dei diversi autori.

MB, ADF, GT

## Il museo temporaneo in periferia: Dal sociale al social

**Marco Borrelli**

Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"  
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

Abbastanza raramente mi incontro con l'architettura.  
Molto spesso mi incontro con l'edilizia [ ... ]  
Abbastanza raramente mi incontro con l'architettura quella che  
prova ad avvolgere con cura il mio corpo e la mia molto  
fragile anima.

(Ettore Sottsass 2009, Foto dal finestrino<sup>1</sup> pag. 17)

### Lo scenario

Nello scenario del XXI secolo riscontriamo una crisi di identità della figura dell'architetto e di conseguenza dell'architettura stessa. Né scaturisce dal tema proposto nel VII Forum ProArch sulle pratiche di insegnamento e le sue conseguenti ricadute che, il fondamentale compito di un docente di architettura, nell'esperienza dei laboratori di progettazione, sia quello di cercare ed al contempo costruire un'occasione nuova di riconfigurazione del ruolo del futuro professionista architetto all'interno della società in questo veloce contesto di cambiamento. E proprio da tale ultimo assunto, che scaturisce la mia personale riflessione, circa il ruolo sociale dell'architetto in termini di ricadute su un territorio ma principalmente in una comunità. Il modello di partecipazione odierno nella formazione, promosso nei laboratori di progettazione nelle scuole di architettura, in linea di larga massima, si impronta su uno scambio biunivoco tra docente e discente attraverso l'applicazione di una metodologia espressa in forma di dialettica in cui, tale dialogo deve essere interpretato più come scambio di dubbi che imposizione di certezze, manifestando una natura maieutica fondamentale nel percorso di formazione dell'allievo-architetto. In aggiun-

---

1. La citazione del maestro manifesta oggi ancor di più una viva e forte necessità di consapevolezza. Infatti tale raccolta di foto-testimonianze pubblicate sulla rivista *Domus* dal 2003 al 2006 in una specifica rubrica, mette in evidenza un viaggio reale e metaforico che diviene strumento di disvelamento di un mondo nascosto che aiuta a capire ed a dare espressione di consapevolezza all'architettura in stretta relazione all'esistenza umana.



ta, affinché si possa evitare che molte delle sperimentazioni progettuali restino polverosamente custodite nei cassetti dei dipartimenti o facciano bella presenza in quanto solo riportate in atti di convegni, mi premuro spesso di coinvolgere come attori protagonisti convergenti nella scelta di un tema e nel reperimento dei dati di un territorio, diverse figure di una comunità, fruitori di spazi e di servizi a cui dovrà essere rivolto l'esercizio del progetto. Attivare un processo di educazione alla consapevolezza ed alla costruzione di un senso compiuto che si auspica sia obiettivo costante e primario nel futuro della pratica del professionista, significa accrescere una sensibilità capace di cogliere l'anima dei luoghi<sup>2</sup> cioè percepire l'insieme dei caratteri specifici di un luogo che ne delineano le peculiarità sia simboliche che identitarie.

Cogliere l'atmosfera<sup>3</sup> di un luogo deve divenire il principale obiettivo a fondamento della pratica dell'architettura e tale azione complessa si concretizza come la possibile azione terapeutica affinché l'architetto possa ricoprire, riscoprendo, il ruolo di "medico del paesaggio". Come intuisce Ettore Sottsass la società del contemporaneo è preda di ossessioni che si palesano nella velocità, nella leggerezza e nella violenza, condizionando in maniera inconscia, il modo di vivere ed abitare i luoghi, e sulla scia di tale convinzione che il focus del laboratorio di progettazione degli interni e di quello di allestimento e museografia mira ad attenuare tali disagi favorendo un moto dell'anima capace di stimolare una presa di coscienza nei giovani protagonisti del futuro.

### **Le finalità**

Obiettivo dell'esperienza del laboratorio è quella di orientare gli allievi a interpretare i cambiamenti del mondo così da produrre soluzioni progettuali che esprimano un senso

2. James Hillman in *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*, Rizzoli Editori, Milano 2004.

3. Peter Zumthor, *Pensare Architettura*, Electa Edizioni, Milano 2003.

di adeguatezza nei rispettivi piani di realtà nei quali essi intervengono.

Per raggiungere tale ambiziosa ma al contempo concreta mission, è necessario adottare forme di didattica aperta atte a fornire ai giovani, oltre al giusto apparato di conoscenze tecnico-pratiche, nuovi ed efficaci strumenti di lettura critica, così che, essi possano riflettere su come l'architettura risulti avere un carattere interdisciplinare e rizomatico in un processo di cross fertilization. Appare a tal riguardo estremamente vantaggiosa la forma utilizzata nel laboratorio di progettazione espressa attraverso pratiche di partecipazione o piattaforma digitale che eredita dinamiche dai social media, capaci di legittimare l'azione del progetto nei confronti di interlocutori esterni (stakeholders) che potranno completare il processo di realizzazione dell'idea del prodotto di architettura. Alcuni studenti rivelatisi anche soggetti politici di una cittadinanza attiva (assessori, consiglieri e tecnici comunali), appropriandosi delle metodologie, delle pratiche e delle procedure condivise durante l'esperienza del laboratorio, sono riusciti a trasferire nella realtà, l'idea di rigenerazione urbana attraverso l'installazione temporanea del Museo-piazza, inteso come macchina da festa rivolta a stimolare nell'immaginario collettivo degli abitanti delle periferie, il senso di meraviglia finora rappresentato unicamente dalle feste patronali o da installazioni circensi.

Infatti si prova a far osservare loro che l'architettura ha uno stretto legame con obiettivi e contenuti socio-antropologici e psicologici, in quanto ci si concentra, non solo nella ricerca degli elementi del progetto e non sui personali orientamenti figurativi e formali, ma anche sull'analisi del profilo comportamentale del possibile futuro abitante dello spazio urbano. Attivare processi di co-partecipazione spesso basati su tecnologie interattive per la creazione di qualità dello spazio urbano, significa quindi mettere a sistema le diverse figure coinvolte in un processo di rigenerazione urbana affinché la comunità stessa partecipi attivamente nella configurazione e nella successiva comunicazione dell'immagine di città.

Si attiva una convergenza tra lo sforzo di ideazione spaziale e quello di immagine-segno della città attraverso l'uso di tecnologie della comunicazione attualmente in uso tra i giovani allievi-architetti in relazione al nuovo modo di sentire, vivere e concepire la "città cinematografica"<sup>4</sup>.

Nello specifico, in questa ultima esperienza sul tema di allestimento e museografia si è attivato un processo di coinvolgimento dei giovani facenti parte di associazioni del territorio affinché l'idea guida di un museo della meraviglia, da contestualizzare nel territorio della periferia dell'area nord di Napoli, potesse scaturire dalla condivisione di contenuti e messaggi da parte di tutti gli attori coinvolti nel laboratorio che sul modello del Museo Sociale provino ad immaginare una modalità nuova di relazioni e di cultura condivisa sviluppando strumenti di cittadinanza attiva e di partecipazione dal basso del tipo bottom up in un processo aperto. L'orientamento culturale che si vuole promuovere all'interno dell'attività didattica è quello di acuire la sensibilità dei giovani allievi-architetti verso un'idea di benessere del nostro stare collettivamente nello spazio della città promosse nelle tematiche raccolte nella pubblicazione Architettura a zero cubatura (AZC)<sup>5</sup> che promuove un modello di modernismo partecipativo. Tale approccio, che rimarca le sperimentazioni progettuali pionieristiche dei playground portate a compimento da alcuni gruppi innovatori nel campo della progettazione partecipata ed impegnata nel sociale quali Rural

---

4. Lorenzo Tripodi in cui definisce la modalità dell' "Urbanismo cinematografico" attraverso la convergenza di modelli e pratiche di partecipazione open e free tra progettisti e abitanti in riferimento alla teoria urbana economica di Beller "Cinematic mode of Production", al concetto di "Logistica della percezione" di Paul Virilio, e all'idea di società dello spettacolo di Guy Debord

5. Aldo Aymonino e Valerio Paolo Mosco in *Spazi pubblici contemporanei. Architettura a volume zero* di Skira Editore Milano 2006 sviluppano un'idea di modernismo partecipativo.

Studio e Lake|Flato<sup>6</sup>, promuove la pratica della creazione di spazi abitativi e spazi collettivi fondate entrambe su una comune matrice in cui il pensare agli spazi dell'abitare debba collegarsi ad un principio di immaginazione nell'inconscio dell'utente, in uno luogo metafisico, nel quale l'uomo possa proiettare se stesso nello svolgimento dei rituali collettivi, favorendo così il senso di appartenenza che lo porterà a sentirsi parte costitutiva di un determinato luogo.

### Il tema progettuale

Gli studenti nel praticare l'esercizio di progetto, dovevano immaginare una installazione o architettura temporanea nonchè itinerante, che potesse occupare ciclicamente porzioni del tessuto urbano e nello specifico alcuni vuoti urbani o spazi intestiziali, trascurati nelle periferie nell'atto della realizzazione, in quanto era stato privilegiato solo il tema della residenza; in tal senso si otteneva un "fenomeno", un avvenimento emotivamente straordinario che avesse un'eco da riverberare anche nel modo del digitale, cavalcando le dinamiche relazionali dello spazio ampliato dei social network. Le soluzioni spaziali immaginate permeavano così all'interno della quotidianità dello spazio del digitale, costruendo un link tra la dimensione fisica del sociale e quella immateriale dei social. Difatti così facendo si attiva un processo di de-contestualizzazione dialettica tra il carattere temporaneo del museo-piazza che occupa vuoti urbani della periferia e quello consolidatosi in forma permanente nella dimensione digitale dei social.

In riferimento alla metodologia della didattica articolata in forma aperta, si è convenuto di occupare uno spazio virtuale

---

6. Rural Studio (Alabama USA), associazione di architettura gestito dalla Auburn University che insegna agli studenti le responsabilità sociali della professione, Lake|Flato di David Lake e Ted Flato (Texas USA) studio di architettura impegnato nello sviluppo di comunità proiettato ad attivare processi di social inclusive design.

di condivisione di contenuti e di opinioni affinché fosse possibile aggiornare sovrascrivendo un testo narrativo capace di testimoniare i valori di tale partecipazione, espandendo così la dimensione spazio temporale dall'aula in cui avveniva la fase dell'apprendimento attraverso il metodo della didattica frontale alla pluralità degli spazi praticati dallo studente nella sua quotidianità (gruppo pagina facebook, twitter, instagram, pinterest e sistemi di messagistica istantanea).

Il carattere di originalità di tali procedure di condivisione di contenuti permette di avere una continuità dell'esperienza dell'apprendimento in una dimensione dal carattere universale ed inclusivo, inoltre questa pratica di insegnamento consente agli studenti di creare da soli la propria antologia del materiale di apprendimento.

### **Le conclusioni**

L'esigenza di governare processi di progettazione condivisa attraverso la partecipazione attiva anche mediata dai social network, scaturisce dalla necessità di acuire un senso di consapevolezza, che si tradurrà in una azione di appropriazione dei luoghi del quotidiano da parte delle comunità di riferimento del territorio e pertanto, il laboratorio di progettazione rappresenta la migliore possibilità per creare scenari che costituiranno la nuova immagine della città. D'altronde è impossibile definire un nuovo progetto senza una prima immagine che conserviamo dentro di noi e che rappresenta la proiezione di un sentire, di un vissuto che ci appartiene e che in un eterno continuum, rielabora la percezione di immagini della memoria collettiva con lo scopo di crearne di nuove e più adeguate. Dunque, il pensare per immagini nella fase di elaborazione del progetto, significa pensare in termini di totalità. Totalità intesa come l'insieme di elementi sperimentati che ci permettono ogni volta di produrre nuove idee progettuali efficaci e responsive per nuove esigenze,

attraverso un processo compositivo configurazionale<sup>7</sup> in cui risulta di valido aiuto attivare un'azione di disvelamento e di affioramento di molteplici geometrie e funzioni come mezzo per esplorare nuovi e più congruenti spazi mentali per aiutare a realizzare architettura al servizio della vita.

### **Riferimenti bibliografici**

Aldo Aymonino, Valerio Paolo Mascolo. 2006. *Spazi pubblici contemporanei: Architettura a volume zero*. Milano: Skira Editore.

James Hillman. 2004. *L'anima dei luoghi: Conversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli Editore.

Antonio Longo, Chiara Rabbiosi e Pierluigi Salvadeo. 2017. *Forme dell'inclusività: Pratiche spazi progetti*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.

Ettore Sottsass. 2009. *Foto dal finestrino*. Milano: Adelphi Editore.

Gianpaola Spirito. 2015. *In-between places: Forme dello spazio relazionale dagli anni Sessanta a oggi*. Macerata Quodlibet studio.

Peter Zumthor. 2003. *Pensare architettura*. Milano: Mondadori Electa Edizioni.

---

7. Aldo van Eyck autore di riflessioni sui principi generativi della forma e dello spazio architettonico espressi anche in progetti di playground come esercizi di morfologia urbana in cui il disegno parte da forme archetipali per giungere alla definizione di luogo.

## Progettare e costruire nuovo welfare: Quale impiego per le competenze dell'architetto

**Valeria Bruni**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Propongo in questa sede alcune riflessioni sulle possibilità di applicazione del progetto nell'ambito attualmente in via di sviluppo del nuovo welfare.

I progetti di nuovo welfare sono progetti a forte impatto sociale che promuovono l'aumento del benessere collettivo attraverso la condivisione delle risorse (sia materiali che immateriali) del territorio, e i cui attori possono essere sia soggetti pubblici, che for-profit e no-profit.

Il nuovo welfare è direttamente collegato al tema recentissimo dell'innovazione sociale, che ha iniziato ad affermarsi nel primo decennio degli anni duemila. Oggi università come Oxford e Stanford dedicano all'innovazione sociale consistenti canali di ricerca e didattica, e nel mondo nascono programmi di studio indirizzati alla formazione per manager e designer della Social Innovation<sup>1</sup>.

I progetti di impatto sociale nascono dalla presa di coscienza nel mondo scientifico dell'imprevedibilità del fattore umano, unitamente a uno scenario tecnologico che sempre più consente e incentiva la partecipazione cittadina alla vita comunitaria. Il web e le piattaforme sociali e di sharing rappresentano il primo grande motore di attuazione di questo tipo di interventi, che hanno cominciato negli ultimi vent'anni a svilupparsi e consolidarsi sempre più soprattutto in Europa (Regno Unito in particolar modo), Canada e Stati Uniti.

L'innovazione sociale, nelle forme con le quali si è sino ad oggi manifestata, dimostra come la riqualificazione urbana possa partire dalla trasformazione delle relazioni sociali e della cultura collettiva prima che dalla trasformazione fisica dello spazio. In risposta alle difficoltà poste dalla crisi economica, questo tipo di interventi consente l'attuazione della riqualificazione con investimenti minori e una forte limitazione degli sprechi, dove le trasformazioni struttura-

---

1. Vedasi ad esempio il Center for Social Innovation di Stanford: <https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/centers-initiatives/csi>.

li e fisiche dell'ambiente costruito sono spesso limitate a quanto emerge come effettivamente necessario durante il processo di sviluppo. Si tratta di una forma di rigenerazione urbana capace di trovare il consenso della finanza a livello multiscalare, dove gli impatti sociali positivi sono abbinati ai rendimenti economici, restituendo territori con livelli diffusi di benessere e quindi più capaci di attrarre i grandi capitali internazionali.

A partire dal punto di vista per cui la responsabilità sociale e la partecipazione politica dell'architetto possono favorire l'effettualità del progetto (Armando e Durbiano 2017), il lavoro nell'ambito del nuovo welfare offre la possibilità di costruire solidi canali di dialogo con gli attori locali e i cittadini sul tema della ridistribuzione delle risorse.

D'altronde la figura del progettista è sempre più richiesta in settori diversi da quello del real estate. Il processo di liberalizzazione del welfare ha visto comparire nuove forme concorsuali a coinvolgimento delle aziende private, chiamate a rispondere a determinati bisogni civici attraverso la formulazione di precise proposte progettuali. Il nuovo welfare amplia ulteriormente il ventaglio delle forme concorsuali per estenderle e adattare maggiormente alla costruzione di reti territoriali miste e in particolare a coinvolgimento del terzo settore. Proporre un progetto di nuovo welfare significa quindi innanzitutto individuare e costruire un network di attori per poi definire le nuove relazioni che possono esistere tra loro, col fine di rispondere efficacemente a un preciso bisogno civico.

Le relazioni tra attori diversi sono finalizzate allo scambio di risorse, sia materiali (in termini quindi di beni e budget dedicati) che immateriali (in termini quindi soprattutto di capacità, competenze e strutture organizzative). Il progetto prevede quindi un'analisi e individuazione delle risorse disponibili sul territorio per la formulazione di una risposta efficace al bisogno civico espresso e la conseguente definizione di un processo di sviluppo che va quindi testato, prototipato

e infine consolidato<sup>2</sup>. Nella definizione a priori del processo di sviluppo il finale è lasciato aperto, ovvero imprevedibile o solo parzialmente prevedibile, proprio per le ricadute sul piano culturale, e quindi soggetto a variazioni e adattamenti determinati da comportamenti spontanei.

Si tratta in definitiva per gli architetti di superare la retorica delle buone intenzioni e lavorare piuttosto sulle questioni metodologiche, per capire, nell'ambito del design della Social Innovation quali valori possano essere portati da logiche top-down e quali invece vadano lasciati agli sviluppi di tipo bottom-up.

Alcuni casi di progetti innovativi dal punto di vista sociale che si sono dimostrati di successo riguardano ad esempio musei (ne abbiamo rintracciati alcuni nel Regno Unito e altri in Messico<sup>3</sup>) che sono diventati centri civici, offrendo spazi di lavoro e incontro per la cittadinanza, costruendo al loro interno canali di lavoro dedicati all'inclusione delle fasce svantaggiate della popolazione e indirizzando le proprie attività verso quelle fasce sociali normalmente escluse dai circuiti culturali.

Altri esempi sono i supermercati e i negozi di comunità (questi oggi rintracciati soprattutto nel Nord Europa, Stati Uniti e Canada<sup>4</sup>). Si tratta in particolare di piccole attività commerciali dedicate alla vendita di alimenti, interamente

---

2. Il progetto consolidato da una parte è autonomo (economicamente e strutturalmente), dall'altra è replicabile e diffondibile attraverso la definizione di una matrice di replicabilità.

3. Nel regno Unito il Museum of East Anglian Life di Suffolk, l' Horniman Museum di Londra e il Green Estate Museum di Sheffield. In Messico il Faro de Oriente e la Red de Faros (Faro Tláhuac, Faro Aragón Cine Corregidora, Faro Indios Verdes, Faro Milpa Alta).

4. Alcuni esempi: The People Supermarket, Londra, Regno Unito; The George and Dragon community owned pub, Hudswell, Regno Unito; Park Slope Food Coop, New York, Stati Uniti; Community Food: your local fresh market, Oakland, Stati Uniti; Camilla, Bologna, Italia.

gestite dalla comunità locale attraverso forme associative e cooperative. In tutti i progetti osservati, gli esercizi commerciali mostrano la capacità di trasformarsi in punti aggregativi, dove sono offerte esperienze culturali, educative e formative, ma anche dove viene incentivata e rafforzata la filiera locale oltre che la riduzione degli sprechi alimentari attraverso il riuso dell'invenduto e offrendo infine alla comunità alimenti di alta qualità a costi contenuti o in cambio di lavoro.

Queste e altre esperienze osservate, mostrano come le persone siano capaci di rispondere ai propri bisogni in maniera più efficace di quanto facciano i piani governativi. Se in tema di costruito ciò ha riguardato l'idea che un'architettura senza architetti è possibile, oggi sempre più la politica e la comunità scientifica indicano la direzione di una "assistenza" allo spontaneismo (Autonomy Respecting Assistance), dov'è importante capire quali infrastrutture possano favorire l'organizzazione autonoma delle comunità (design), e quali professionalità debbano essere chiamate ad accompagnarla (management).

Ci sono negozi di costumi da super eroi che diventano centri per il doposcuola, pub inglesi che diventano biblioteche, giardini pubblici e aiuole diventano orti nei quali si coltiva il cibo per le mense scolastiche, e altre, infinite, combinazioni. In tutti i casi i progetti nascono da un'inclusione, nelle varie attività, di realtà locali diverse, sia produttive che imprenditoriali, ma anche associative e cooperative. Gli spazi cambiano per la mescolanza di funzioni, aumenta la richiesta di ambienti collettivi, ma innanzitutto e soprattutto, il progetto di nuovo welfare, cambia i programmi funzionali.

Sempre più si osserva la diffusione di modelli spaziali misti che coniugano le esigenze del privato con quelle del pubblico e che estendono lo spazio dell'abitare dalla sfera privata a quella collettiva e in questo scenario, del progetto, diventa quindi centrale soprattutto la sua dimensione politica, in quanto strumento di redistribuzione di diritti e risorse.

Per gli architetti è come iniziare dalla prima tavola del concorso di idee, quella dove si offre una visione rispetto alla vocazione del luogo, per poi approfondire e sperimentare il funzionamento dell'idea prima di passare a una proposta di trasformazione fisica. In definitiva, se il progetto ha la capacità di costruire immaginari collettivi, questa capacità si afferma nell'ambito dell'innovazione sociale con ancora più forza.

In conclusione, affidare le trasformazioni urbane alla collettività e lavorare sul piano della trasformazione culturale, è una strada che richiede tempo, dove la trasformazione dell'ambiente costruito non è sempre necessaria e quando lo è riguarda principalmente fasi successive all'avvio dei progetti di innovazione sociale. Molte volte la trasformazione fisica dello spazio è condotta per fasi, partendo da interventi minimi di adattamento e spesso includendo strategie povere come il riuso di materiali di scarto.

La tecnologia offre oggi alle persone la possibilità di organizzarsi, prendere decisioni collettive e attuare progetti. Una parte del mondo si sta riorganizzando dal basso e sia la politica che la finanza ne riconoscono il valore, resta quindi da capire se gli architetti possono contribuire con le loro competenze progettuali e se le scuole di Architettura saranno capaci di misurare l'offerta didattica sulla base delle nuove, necessarie, competenze dialogiche.

### **Riferimenti bibliografici**

Armando, Alessandro & Giovanni Durbiano. 2017. "Teoria del progetto architettonico. Dai disegni agli effetti". Roma: Carocci.

Cottino, Paolo. 2009. "Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città". Milano: JacaBook.

Cottino, Paolo. 2014, "Nuove competenze per "fare città": per un uso strategico degli approcci integrati". Paper: XVII Conferenza Nazionale della Società Italiana degli Urbanisti, 15-16 maggio 2014. Milano.

Ellerman, David, 2003. "Autonomy-respecting assistance: toward new strategies for development assistance", in *A new approach to African Development? Internal and External Visions*, edited by Richard Hayman, Kenneth King & Simon MacGrath, 368. Edinburg: Center of African Studies, Edinburg University.

Waddell, Steve. 2018. "Four Strategies for Large Systems Change" *Stanford Social Innovation Review*, pp. 40-47. Published on Feb 2018. [https://issuu.com/emmiewakio/docs/stanford\\_social\\_innovation\\_review\\_s\\_6ad52ca0aad7db](https://issuu.com/emmiewakio/docs/stanford_social_innovation_review_s_6ad52ca0aad7db)

Mulgan, Geoff. Simon Tucker Rushanara Ali & Ben Sanders. 2007. "Social innovation what it is why it matters and how it can be accelerated" The Young Foundation, Oxford, pp. 26-27. Published on Jan 1 2007

Orlandini, Maurizio, Sara Rago & Paolo Venturi. 2014 "Co-produzione. Ridisegnare i servizi di welfare" Aiccon Ricerca. Published on Jan 2014. <http://www.aiccon.it/wp-content/uploads/2017/01/co-produzione-welfare.pdf>

## L'esperienza del passato prossimo

**Barbara Coppetti**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Un passaggio fondamentale dell'apprendimento è il giudizio sull'esperienza storica, cioè la posizione che assumiamo rispetto all'esperienza diretta della storia, all'esperienza materiale, fisica, diretta dell'architettura antica o meno, parlo delle architetture che andiamo a visitare, a studiare. Questo rapporto diretto con le architetture io lo considero essenziale, forse l'unico vero insegnamento di cui gli studenti possono ancora disporre, l'unico insegnamento che non lascia margini di ambiguità.

(Grassi, 2000, pag. 301)

Mossi dal desiderio di indagare la natura del terreno su cui muoviamo i nostri passi, gli architetti hanno come oggetto primario di studio la forma fisica dell'ambiente in rapporto all'abitare dell'uomo. La materia dell'architettura occupandosi del carattere storico-culturale dell'ambiente indaga le diverse componenti antropiche in relazione alle condizioni fisiche che favoriscono o ostacolano la vita e in relazione alle configurazioni specifiche dei luoghi.

La formazione dell'architetto attraverso dunque lo studio della storia della disciplina e l'esperienza dei luoghi. La storia rimane 'magistra' per la comprensione delle configurazioni odierne. Attraverso l'esperienza del passato la generazione Millennial dei nativi digitali dovrebbe avvicinarsi al rapporto diretto con lo spazio architettonico. Un rapporto che si focalizzerebbe sull'edificio e sul suolo con cui si conforma, sul luogo in cui l'architettura costruisce relazioni molteplici con gli elementi circostanti e con il paesaggio. Abitare, fluire e misurare gli spazi emblematici della cultura disciplinare costituirebbe un aspetto centrale della formazione del progettista perché la comprensione degli strati che costruiscono i paesaggi della contemporaneità passa attraverso l'esercizio di afferrare le continue mutazioni e allo stesso tempo coglierne le figure di stabilità.

Paesaggi che incessantemente si modificano: a volte si densificano nel tempo accumulando pezzi discontinui, altre



volte si rarefanno, frantumandosi in parti svuotate di vita. E quando il costruito abbandonato avvia un lento e progressivo processo di deterioramento dentro ad un contesto attivo, allora emerge in modo più immediato il rapporto tra ciò che resta e ciò che rimane in attesa di un progetto di mutamento. Nella relazione tra ciò che resta e ciò che muta si innesta l'azione proiettiva dello sguardo progettuale. Uno sguardo da allenare che richiede una paziente preparazione, un'incessante educazione.

Nell'ambito del lavoro condotto all'interno dei laboratori di progettazione che da anni conduco, la programmazione di itinerari mirati a migliorare il programma di lezioni ex-cathedra consente agli studenti di avere esperienza di tutte le scale dell'architettura e del paesaggio: dagli orizzonti della scala lontana ai caratteri locali dell'insieme architettonico, agli ambienti specifici, ai materiali e ai dettagli. L'esperienza collettiva del passato prossimo intende, attraverso un processo d'avvicinamento, costruire una sfera di senso trasmissibile, una conoscenza durevole perché diretta; una consapevolezza che aspira a imprimersi nel bagaglio di ciascuno.

Il passaggio essenziale dell'apprendimento avviene quando lo studente vede l'architettura costruita non soltanto come testimonianza ma come aiuto concreto capace di animare e alimentare il suo lavoro, come un materiale del suo lavoro. Itinerari di visita, viaggi studio, sopralluoghi divengono allora momenti necessari di confronto e formazione, non in qualità di turisti più o meno curiosi, ma in quanto allievi colti e tecnici in formazione che vogliono impadronirsi delle ragioni storiche, formali e tecniche dell'architettura.

I viaggi condotti con studenti, amici e colleghi con lo scopo di abitare l'architettura, cogliere le relazioni fisiche e disegnarne le forme, costituiscono momenti preziosi di vita e di condivisione.

La sezione Esperienze d'Architettura sta costruendo momenti nodali di azione a tutto tondo: i ragazzi reagiscono agli stimoli e diventano attori in spazi architettonici signifi-

cativi. Tramite i disegni, gli schizzi nei taccuini, le fotografie, gli studenti attivamente coinvolti sviluppano pensieri, scambiano giudizi, pretendono approfondimenti e pongono problematicamente questioni che coinvolgono l'essenza dell'abitare, del costruire, del comporre. Questioni che raramente emergono quando assistono a lezioni frontali in classe con ruolo passivo, in penombra con la proiezione di immagini e disegni.

Esperienze d'Architettura dunque che fissano situazioni di vita concrete, stimolanti, fisicamente e mentalmente interessanti. Esse dovrebbero con generosità occupare il tempo della didattica e della formazione dei futuri progettisti, orientando l'attenzione – soprattutto nel triennio – sui fondamenti, sulle basi del Moderno e sui caposaldi dell'architettura del Novecento, offuscata dagli spazi fantasiosi e immaginifici dell'architettura internazionale contemporanea.

Aldo Rossi nell'autobiografia scientifica fonde continuamente la narrazione dei progetti con la storia personale e gli accadimenti della propria vita. Egli sintetizza in ciascuno dei propri progetti un coinvolgimento generale connesso alla semplice conquistata capacità di vedere e di sentire lo spazio con il corpo e i suoi sensi. Attraverso un processo analogico in Aldo Rossi l'osservazione e l'esperienza, che poi si tramutano in memoria delle cose, sono state la più importante educazione formale e progettuale: "ero ammirato dall'ostinazione dell'Alberti, a Rimini e a Mantova, nel ripetere le forme e gli spazi di Roma, come se non esistesse una storia contemporanea; in realtà egli lavorava scientificamente con il solo materiale possibile e disponibile per un architetto. Proprio stando nel Sant'Andrea di Mantova ho avuto questa prima impressione del rapporto tra il tempo, nel doppio significato atmosferico e cronologico, e l'architettura; vedevo la nebbia entrare nella basilica, come spesso amo osservarla nella galleria milanese, come l'elemento imprevedibile che modifica e altera, come la luce e le ombre, come le pietre ridotte e lisciate dai piedi e dalle mani



di generazioni di uomini” (Rossi, 1999, pag. 9). Sugli aspetti che intervengono in architettura nella sfera del tempo scrive anche Francesco Venezia pagine piene di poesia, perché il trascorrere del tempo sull’edificio rende l’architettura misura del movimento, misura di tutto ciò che si muove intorno (Venezia, 2010, pag. 15).

Per concludere, l’osservazione e l’esperienza implicano inamancabilmente la presenza del corpo fisico, di quel corpo che abita il mondo e che sviluppa il suo interesse per il mondo. Termini in cui Galimberti dà voce al corpo, all’ambiente del corpo e alla sua gestualità: “Non si accede al mondo se non percorrendo quello spazio che il corpo dispiega intorno a sé nella forma della prossimità o della distanza delle cose. E’ uno spazio che sfugge ad ogni sistema astratto di coordinate perché risponde solo a quella serie indivisibile di atti che consentono al nostro corpo di dis-locare le cose sopra o sotto, a destra o a sinistra, vicino o lontano, ottenendo così un orientamento e una direzione” (Galimberti, 1983, pag. 73).

La relazione tra spazio architettonico e spazio corporeo – misura delle possibilità delle proprie azioni – non è nuova nella nostra disciplina. E’ stata oggetto degli studi sul Modulor lecorbusierano e ha avuto applicazioni nei campi specializzati dell’ergonomia e dell’antropometria. Richiamare oggi il ruolo dell’esperienza sul campo, di una formazione attiva entro quell’ambiente educante definito già da Maria Montessori nel 1916, un ambiente vivo e vitale che circonda ogni essere umano, intende rilanciare il grado zero della formazione nella progettazione architettonica. Nella realtà odierna, caratterizzata da relazioni che si sviluppano sempre più in ambiente digitale immateriale, l’esperienza e l’osservazione diretta faticano a trovare spazio, tempo e risorse nei programmi didattici erogati dagli atenei.

### **Riferimenti bibliografici**

B. Coppetti, *Orizzonti del progetto|Esperienze d'architettura*, Maggioli 2017.

U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli 1983/1987.

G. Grassi, *Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro*, in: *Scritti scelti 1965-1999*, Franco Angeli 2000.

G. Grassi, *Una vita da architetto*, Franco Angeli 2008.

V. Gregotti, *Autobiografia del XX secolo*, Skira editore, 2005.

A. Rossi, *Autobiografia scientifica*, Pratiche Editrice, Milano 1999.

F. Venezia, *La natura poetica dell'architettura*, Giavedoni editore, Pordenone 2010.

### **Immagini**

1. Momenti d'Architettura: Como e Isola Comacina, 25 ottobre 2018. Viaggio studio organizzato nell'ambito del Laboratorio di Progettazione Architettonica 1, proff. B. Coppetti, P. Ruggiero, D. Ferrari, Scuola AUIC di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni. Immagine collage di B. Coppetti.

## Insegnare a praticare l'architettura

**Carlo Coppola**

Università della Campania Luigi Vanvitelli

Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

### Insegnare a praticare l'architettura

Appare del tutto evidente che i laboratori di Progettazione costituiscono il cardine del processo formativo degli studenti di Architettura, non solo per la forma didattica ma anche perché dovrebbero rappresentare il luogo della sintesi di alcune delle molteplici discipline che confluiscono nel progetto di Architettura. L'obiettivo del laboratorio è fornire agli studenti, oltre ad informazioni tecniche, una formazione generale sul ruolo (e sul significato) del fare architettura e quindi dell'architetto.

Il tema potrebbe sembrare scontato o peregrino, ma l'esperienza fatta nei laboratori sin qui svolti mi ha dato la misura della grande incertezza e confusione che regna sull'argomento.

In questi tempi di veloci trasformazioni del mondo fisico e non, il pensiero sulla natura del fare architettura (prestazione intellettuale versus servizio di progettazione) e sulla sua percezione sociale (attività superflua e di lusso versus valore aggiunto di civiltà e cultura) andrebbe recuperato, sistematizzato e posto alla base di un dibattito, non solo didattico ma culturale e professionale, da promuovere e sostenere a livello globale.

Partendo da alcuni avvenimenti succedutisi negli ultimi venti anni che hanno trasformato il mondo professionale degli architetti<sup>1</sup> e dal quadro generale delle condizioni dell'eser-

---

1. Gli avvenimenti sono: alterazione legislativa dei modi di produzione dell'edilizia e delle trasformazioni fisiche del territorio (dalla Legge Merloni alla 207/2008); slittamento progressivo dell'idea della qualità dell'architettura verso un'idea di "brand" alla ricerca di un effetto di attrazione turistico/commerciale – "lo famo strano" – degli interventi (dalle Sette meraviglie a Reem Koolas); occupazione sempre più massiccia delle società di ingegneria del mercato dell'architettura (dalle ferrovie e gasdotti alle ristrutturazioni di appartamenti di lusso); abdicazione dello Stato sul controllo del processo di progettazione (dagli affidamenti di incarichi professionali alle concessioni alle Imprese).

cizio della professione<sup>2</sup>, preliminarmente si identificano le differenti figure e ruoli dell'attività dell'architetto così come si sono andati configurando sia nel rapporto con la committenza pubblica sia nel rapporto con la committenza privata, sia a scala di grande intervento sia a scala di piccolo intervento.

Difatti negli ultimi anni l'attività di progettazione dei singoli architetti da un lato è migrata sempre di più verso grandi organizzazioni di carattere imprenditoriale (l'industria della progettazione), dall'altro è andata progressivamente calando, indirizzandosi a favore di attività specialistiche di nicchia<sup>3</sup>.

Questa realtà, ci piaccia o meno, ha determinato nuovi ruoli che richiedono nuove e diverse formazioni. In questi ruoli il rapporto con il progetto e la progettazione architettonica possiede alcune specificità che vanno considerate in un quadro generale di formazione senza perdere di vista la spendibilità in ambito internazionale delle competenze acquisite.

I livelli e le scale di esercizio della professione sono un elemento determinante per la formazione dei profili di uscita dei singoli corsi di laurea, nei quali il rapporto con il progetto e la progettazione deve essere definito caso per caso in funzione dei risultati formativi attesi.

---

2. 150.000 iscritti all'albo; 100.000 soggetti con Partita IVA, uno ogni 560 abitanti (sono compresi anche tutti gli architetti che esercitano esclusivamente attività di consulenza legale, immobiliare, tecnica); 73% di giovani inizia come collaboratore e dopo 7 anni il 24% continua così; disoccupazione giovanile del 23,4%; 50% del mercato è costituito da abitazioni monofamiliari/ristrutturazioni (negli altri paesi europei è in media il 25%); progettazione diretta del 7% dell'investimento totale in opere pubbliche.

3. Attività tradizionali tecnico-burocratiche (redazione capitolati, perizie estimative, collaudi, sicurezza nei luoghi di lavoro, ecc.) e attività legate ad aree più innovative come certificazioni di classi energetiche e studi di project financing.

Oggi più che mai il progetto di architettura (quello da trasformare in costruzione) si configura come un processo complesso di cui l'architetto deve riconquistare il ruolo di controllo per garantire i livelli di qualità del risultato, legati alla sua competenza e professionalità.

Nella formazione la ricerca formalista degli esiti va sostituita con la declinazione del processo di progettazione attraverso l'identificazione dei diversi paradigmi desumibili dalle esperienze già compiute o ipotizzabili in una ricerca applicata alla costruzione. L'esecuzione dei "progetti di ricerca" è condizione essenziale per la loro verifica, in altri termini non c'è progetto di architettura senza "fabbrica" conseguente.

L'esperienza didattica deve quindi essere articolata intorno al processo di progettazione d'interventi reali per insegnare come si fa, non cosa si fa, offrendo l'esperienza dei cantieri professionali come tirocinio per comprendere come il progetto (qualunque esso sia) può diventare oggetto di architettura o disastro ambientale.

Nella mia esperienza ho potuto realizzare questo risultato solo attraverso l'istituto del tempo definito continuando a svolgere il mestiere di architetto, senza il quale non c'è ricerca che tenga, non c'è formazione efficace.

### **Dalla prestazione intellettuale alla fornitura di servizio: l'odierna figura dell'architetto e la sua formazione**

Per parlare del futuro della professione di architetto in campo accademico/formativo preliminarmente vanno riconosciute alcune trasformazioni sostanziali, direi quasi strutturali, che hanno mutato il mondo delle professioni.

Tutto nasce nel lontano 1992, anno in cui, con la Direttiva Servizi Europea 92/50, si è cominciato a erodere il ruolo ed il senso delle professioni intellettuali in Europa e conseguentemente in Italia. Fu in quella occasione che emerse con chiarezza l'obiettivo di distruggere le professioni liberali (prestatici di opere di intelletto) a favore delle società di in-

gegneria (fornitrici di beni e servizi) rovesciandone il rapporto di subalternità: le Società di Ingegneria da dipendenti dei Professionisti a loro datrici di lavoro.

Il Ministro Prandini, sempre nel 1992, cercò di fare approvare una Legge sui Lavori Pubblici con la quale intendeva sancire questo principio ed archiviare per sempre le professioni intellettuali in Italia. La riforma dei Lavori Pubblici da lui proposta voleva infatti "ridurre" l'architetto (e l'ingegnere) da prestatore di opera d'ingegno (lavoro intellettuale) a semplice fornitore di servizi, né più né meno della raccolta dei rifiuti o dell'anagrafe comunale, abolendo le tariffe ed aprendo la strada al mercato libero. Una decisa e generale opposizione degli Ordini Professionali, partita da Napoli, con un vibrante intervento in Commissione Parlamentare cancellò definitivamente quella riforma dall'agenda del governo.

In quel caso l'Accademia, distratta e in tutt'altre faccende affaccendata, fu completamente assente.

Solo dopo Tangentopoli con la legge Merloni – cavallo di Troia per la legittimazione delle società di ingegneria come prestatori di opera intellettuale – viene inserito il primo tassello della successiva e progressiva aggressione alle professioni intellettuali. L'approvazione della Legge (con procedura d'urgenza come rimedio al fenomeno corruttivo!!!) avviene infatti evitando ogni dibattito o confronto con le parti interessate (Ordini, Collegi Professionali, Università). Solo il coordinamento degli Architetti e degli Ingegneri della Regione Campania ottiene la moratoria per la sua entrata in vigore e per l'approvazione del suo regolamento proprio in merito alla necessità di approfondire il ruolo delle società di ingegneria e i metodi di affidamento degli incarichi professionali. Tale moratoria si protrae per cinque anni fino all'approvazione DM 554/99.

Anche in questo caso l'Accademia, sempre distratta ed in tutt'altre faccende affaccendata, è completamente assente.

In tutto l'apparato legislativo, con riferimenti artefatti e spesso speciosi alle Direttive Europee, vengono progressivamente espunti dalle possibilità di affidamento i criteri di fiduciarità e di qualità professionale a favore di principi di concorrenza ed economicità applicabili più propriamente alle forniture di beni e servizi che alle prestazioni d'opera intellettuale come la progettazione architettonica.

Di fatto si sono voluti inserire a forza gli affidamenti degli incarichi professionali finalizzati allo svolgimento di prestazioni intellettuali nella logica generale dei contratti pubblici finalizzati invece alla fornitura di beni (carta, siringhe, automezzi, ecc.) o alla esecuzione di servizi materiali (distribuzione della posta, riscossione tributi, ecc.).

Da ultimo il provvedimento Bersani, in nome di una incomprensibile ed astratta logica egualitaria, ha abrogato le tariffe professionali che rimanevano ultima garanzia di una concorrenza giocata sulla qualità delle prestazioni e non limitata al loro costo.

Questa visione culturale e politica ha mortificato il lavoro intellettuale della Progettazione Architettonica riducendolo a mera operazione di supporto alla esecuzione dei lavori, e trasformando la Progettazione nella cosiddetta cantierizzazione delle opere, questa sì attività che può essere considerata di appannaggio delle società di ingegneria.

Nel processo di realizzazione edilizia i professionisti, per natura e per missione, sono sempre stati controparte delle imprese esecutrici, controllori e garanti della migliore qualità statica, funzionale e architettonica (estetica) dell'opera. Lo spostamento e la trasformazione di questa figura professionale (prestatore d'opera con codice deontologico di comportamento, finalizzato a contemperare primariamente gli interessi della collettività con quelli del privato imprenditore) verso la logica d'impresa (consulente con l'obiettivo di massimizzare gli utili nel rispetto della minore qualità imposta

dal contratto) la rende assolutamente complice e non più controparte del costruttore. Tutto ciò è ancora più vero in presenza di una organizzazione pubblica sul piano tecnico de-responsabilizzata, incapace e spesso complice anch'essa del processo di dequalificazione degli interventi.

La complicità (corruzione) in questo caso non è rappresentata solo da una dazione di denaro, ma anche dall'acquiescenza a soluzioni di interesse dell'impresa che alterano il progetto originario sino a sconvolgerne le finalità e i livelli di standard qualitativi, funzionali e prestazionali.

In questo scenario appare evidente come le Società di Ingegneria si siano appropriate anche di quella quota di attività professionale che doveva rispondere ad altre logiche e perseguire altri obiettivi che non fossero il profitto e la redditività aziendale.

La cattiva qualità tecnica e deontologica di moltissimi laureati, privi di spessore e di riferimenti forti sulla necessità di conservare il valore del proprio ruolo professionale (capacità tecnica, deontologica e culturale) ha costituito l'argomentazione/alibi dei sostenitori tout court del capitalismo mercantile per screditare sempre di più i luoghi di formazione e di garanzia (le Università e gli Ordini Professionali) e spingere verso una deregulation assoluta necessaria allo sviluppo del mercato.

Il risultato di questo processo è stato quello di negare ai giovani l'accesso a una qualunque opportunità di crescita professionale e di determinare la chiusura dei piccoli e medi studi di architettura e ingegneria impossibilitati a competere sul piano dei requisiti quantitativi (fatturati, addetti, numero di interventi) con le grosse strutture societarie.

Sempre con la distrazione ed il disinteresse dell'Accademia.

Ancora oggi, visti i pessimi risultati dei sistemi di affidamento in vigore, il Parlamento è alla ricerca di un sistema di aggiu-

dicazione degli appalti di servizi di ingegneria e architettura che possa essere maggiormente garante della qualità formale ed architettonica degli interventi.

Che cosa possiamo fare come ProArch a questo punto?

Possiamo, anzi dobbiamo, affrontare con decisione questi temi dentro e fuori l'Università.

Sul piano dei temi generali e di cultura architettonica fuori dell'Università possiamo:

1. denunciare il peccato originale contrario alla qualità dell'architettura fornitura di servizio;
  2. chiarire che la qualità dell'architettura è determinata dalle soluzioni e non dai "metodi";
  3. contribuire a sostenere e rivalutare il lavoro dell'architetto come prestazione intellettuale;
- mentre dentro l'Università possiamo:

1. riaprire il dibattito culturale sul significato sociale del lavoro dell'architetto (professione costituzionalmente protetta in quanto coordinatrice degli interessi collettivi e degli interessi privati) come soggetto responsabile delle trasformazioni fisiche del territorio e dell'ambiente costruito;
2. ridefinire una base didattica comune e riconosciuta come "minimo comun denominatore" su cui sviluppare l'insegnamento della progettazione architettonica;
3. affrontare nei laboratori di progettazione in maniera sempre più diretta i temi e le procedure complete di produzione dell'opera di architettura (dalla progettazione preliminare al collaudo e messa in esercizio);
4. riattivare il lavoro coordinato e sinergico con tutte le altre discipline specialistiche che confluiscono e determinano il progetto di architettura nel suo insieme.

Sul piano specifico del governo dei laboratori e della didattica possiamo:

1. affrontare il tema della progettazione sistematicamente come processo e non come ricerca di esiti, sottolineando soprattutto le valenze generali degli effetti del progetto sulla vita dei cittadini utilizzatori dell'intervento valorizzandolo come stimolo alla ricerca del massimo equilibrio formale raggiungibile e non soffrendolo come limite fastidioso alla libertà espressiva;
2. sottolineare sempre che "l'architettura ha come fine quello di fare vivere meglio la gente, e soprattutto la gente più povera" come sosteneva Franco Berlanda e non quello di soddisfare ambizioni e revanche personali;
3. utilizzare come temi di studio interventi concreti, magari già esperiti dai noi stessi, portando il processo fino al suo compimento amministrativo;
4. esercitare la professione concretamente mediante l'istituto del tempo definito assumendoci con coraggio la responsabilità di mettere in gioco tutti noi stessi per acquisire quella reale formazione professionale di cui andiamo parlando.

Non si vuole qui sostenere l'unicità e l'univocità del processo stesso, ma piuttosto come sia indispensabile che alcuni capisaldi culturali, condivisibili e condivisi, vadano recuperati e ribaditi con continuità proprio per non consentire che da professionisti – persone che con la propria cultura, intelligenza e capacità creativa di sintesi contribuiscono alla crescita sociale, civile e morale (culturale) del paese e del mondo – si venga tutti ri(con)dotti a meri fornitori di servizi, al pari delle organizzazioni di raccolta dei rifiuti o di distribuzione della posta, sottomessi a una economia su cui il mercato esercita la assoluta predominanza del profitto (oggi sempre più tecnologico) a discapito della civiltà e del progresso umano (i diritti) e quindi anche della libertà di quell'architettura che non accetta di essere oggetto esclusivo di operazioni di marketing.

Bandendo il provincialismo culturale, in cui una politica miope e subalterna ai mercati ha spinto l'intera categoria, dobbiamo contribuire, con il nostro fondamentale ruolo di intellettuali, al riscatto di un pensiero che troppo spesso è ritenuto perdente e velleitario solo perché non più "à la page" con le tendenze e le mode del momento, sospinte e sostenute da coloro che ricercano esclusivamente un successo di immagine e di mercato.

L'Architettura ha sempre rappresentato i valori fondanti dei popoli che l'hanno realizzata, e i nostri laboratori possono e devono, a mio parere, esser fondati sul maggiore valore scientifico possibile per formare nei futuri architetti anche quello spirito critico sulle ragioni dell'operare che concorre alla buona qualità del "fare" il nostro meraviglioso mestiere. Spirito che può emergere solo dal confronto con i molteplici saperi e i diversi soggetti che sono coinvolti nel processo di trasformazione del territorio ma che non deve mai porsi in posizione subalterna alle istanze "materialistiche" della cultura contemporanea al punto da rinunciare alla propria natura di prefigurazione etica dell'ambiente del futuro.



## **Nuovi progetti per nuovi programmi: Attualizzare i temi del progetto didattico**

**Massimo Crotti**

**Santiago Gomes**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Allo stesso modo in cui nella pratica professionale ogni incarico rappresenta una occasione per riflettere intorno al ruolo sociale del progetto architettonico, in ambito didattico la programmazione di un laboratorio di progettazione implica una presa di posizione critica sin dalla scelta del tema, fino alla definizione delle metodologie di lettura e trasformazione della realtà da proporre, testare e costruire insieme agli studenti.

Le esperienze dirette condotte nella pratica della terza missione, nell'attività concorsuale e nell'esercizio della professione costituiscono un patrimonio di temi e saperi che, a partire dal confronto con le reali condizioni di produzione del progetto, suggeriscono nuovi approcci e modalità di articolazione delle proposte didattiche.

In tal senso il carattere intrinsecamente sperimentale del laboratorio di progettazione rappresenta, per gli studenti (e per la comunità scientifica in generale), un'opportunità importante di confronto con temi, dinamiche e processi che caratterizzano e ridefiniscono il ruolo dell'architetto-progettista nel contesto attuale.

I mutamenti nei programmi, il moltiplicarsi degli attori, la comparsa di una eterogeneità di utenti, situazioni e pratiche cui il progetto deve rispondere, impongono una sostanziale ridefinizione dell'attività e del ruolo dell'architetto nella società civile e richiede la revisione di paradigmi e pratiche disciplinari che devono trovare correlato nelle proposte didattiche.

Lavorando proprio sulla ridefinizione dei temi, delle metodologie e degli strumenti del progetto abbiamo proposto – all'interno delle Unità di Progetto e degli Atelier delle Lauree Magistrali del Politecnico di Torino – una serie di esercizi didattici che provano a intercettare le questioni cui facciamo riferimento e a stimolare il dibattito disciplinare, operando su casi concreti profondamente radicati nelle dinamiche e nei processi sociali e di trasformazione in atto nel panorama locale.

Mediante l'attenta lettura del contesto di produzione (economico-sociale-spaziale) e l'interazione diretta con altri attori del processo – i promotori (sia sociali che economici), gli utenti e i fruitori – abbiamo, nell'anno accademico 2013-2014<sup>1</sup>, lavorato sul recupero e la riconversione di due spazi di proprietà della Città di Torino per la creazione di due Case del Quartiere<sup>2</sup>. L'identificazione dei caratteri e delle qualità intrinseche delle preesistenze, il loro rapporto con il tessuto urbano, così come il confronto con la molteplicità di realtà attive nei territori, hanno permesso agli studenti di prefigurare scenari in cui lo spazio fisico agisce come dispositivo di attivazione di processi di coesione e sviluppo locale, ridefinendo le vocazioni dei luoghi e stimolando – se coadiuvati da un progetto integrale condiviso – la rivitalizzazione delle comunità in cui si inseriscono.

Con analoghe attenzioni, tra il 2014 e il 2016<sup>3</sup>, abbiamo affrontato il reloading della trama degli spazi della città pubblica e del patrimonio edilizio dello storico quartiere per 12.000 abitanti costruito, nei primi anni sessanta, dall'Ina-Casa a Mirafiori Sud. In questo caso, la lettura della struttura dello spazio pubblico e del rapporto tra i luoghi e le pratiche sociali, fondata su strumenti e metodi di indagine che integrano il progetto urbano, l'architettura del paesaggio, la fotografia e

---

1. Nell'ambito dell'Unità di Progetto "Progetto di architettura e processi di rigenerazione urbana. Un caso studio nell'area metropolitana torinese" della Laurea Magistrale in Architettura Costruzione e Città del Politecnico di Torino coordinata dai proff. M. Crotti e G. Ferrero.

2. Le Case del Quartiere sono spazi comuni di qualità, densi di attività, che raccolgono e organizzano incontri, laboratori, corsi ed eventi di un vasto numero di soggetti associativi, gruppi informali e cittadini. Nascono a Torino a partire dal 2007 e oggi sono 8, sparse in diversi territori della città.

3. Nell'ambito dell'Unità di Progetto Architettura e Spazio Urbano "Trasformazioni Sospese: Abitare Mirafiori Sud" della Laurea Magistrale in Architettura Costruzione e Città del Politecnico di Torino coordinata dai proff. M. Crotti e A. Sampieri.

l'innovazione sociale, ha permesso di definire strategie per la trasformazione del sistema degli spazi aperti basate sulle reali possibilità operative, intrecciando protagonismo sociale, economia di mezzi e potenziamento delle risorse ambientali manifeste e latenti. Coerentemente, anche il ripensamento degli aspetti distributivi, funzionali e tecnologici delle residenze si è basato sul riconoscimento dei mutamenti nelle forme d'uso e dei cambiamenti nella struttura sociale, avanzando ipotesi di trasformazione, retrofitting e riplasmazione degli alloggi in un tentativo di riformulazione dei rapporti tra casa e lavoro, tra casa e città, tra spazio interno (privato) e spazio esterno (collettivo) dell'abitare domestico. A conclusione dell'esperienza biennale di lavoro sull'area, proprio grazie alla natura sperimentale e dialogica della proposta didattica, i progetti degli studenti, in mostra negli spazi dismessi della fabbrica Fiat Mirafiori, sono serviti di spunto per l'avvio di un momento pubblico di confronto e dibattito sul futuro del quartiere che ha coinvolto i rappresentanti degli stakeholder, a vario titolo, attivi nell'area.

Mossi sempre dalle stesse inquietudini e con le medesime finalità didattiche, dal 2016 abbiamo proposto a quasi cento studenti<sup>4</sup> di confrontarsi con il progetto degli spazi aperti della socialità, ragionando intorno alla ridefinizione del rapporto tra i campus universitari e la città<sup>5</sup>. Proponendo scenari in cui la risoluzione di questioni prevalentemente

---

4. Nell'ambito dell'Atelier finale di Progettazione Inside/Outside della Laurea Magistrale in Architettura per il Progetto Sostenibile del Politecnico di Torino coordinato dai proff. M. Crotti, C. Germak e A. Astolfi.

5. Soprattutto lavorando alla prefigurazione di vocazioni per gli spazi che circondano il Campus Luigi Einaudi dell'Università degli Studi di Torino, costruito sui terreni dismessi dello storico stabilimento dell'Italgas, ubicati tra l'area centrale della città e il fiume Dora e del sistema degli spazi aperti della Cittadella Politecnica, che si stende tra la sede centrale del Politecnico di Torino e il quartiere San Paolo, in parte dello spazio sui cui sorgevano le Officine Grandi Riparazioni Ferroviarie.



architettoniche, funzionali e tecniche concorrono alla ricomposizione di frammenti del tessuto urbano entro una logica di recupero e riuso di parti di città "indefinite" o "in attesa", i progetti elaborati all'interno dell'Atelier hanno agito sul potenziamento e il coinvolgimento della rete di soggetti e realtà territoriali, ipotizzando modalità innovative di governance per una attuazione graduale e articolata delle trasformazioni. La formulazione in questi termini dei progetti degli studenti ha contribuito efficacemente all'avvio di un dibattito in cui la pubblica amministrazione, le università, i rappresentanti degli studenti e della cittadinanza attiva si stanno confrontando, nell'ottica di determinare quali strategie concrete perseguire.

Le questioni che emergono dal lavoro che da anni proponiamo agli studenti, e i risultati (non solo quelli didattici) delle esperienze condotte insieme a loro, ci confermano che formare architetti-progettisti, a partire dalla convinzione del progetto come strumento possibilante delle trasformazioni, deve confrontarsi con l'emersione di nuovi saperi e nuove capacità interpretative per dare forma a programmi in evoluzione, in cui è il progetto stesso a influenzare gli usi finali effettivi, le possibilità di concretizzazione e la definizione di efficaci strumenti di gestione.

In tal senso crediamo che articolare la pratica docente intorno alla nozione di progetto come banco di prova nella fase di definizione, affinamento, comunicazione e condivisione del programma – ma anche come pratica in grado di interrogare, sotto l'aspetto architettonico-morfologico i luoghi, ma anche le pratiche, gli usi, la flessibilità del costruito, la resilienza dei contesti, il valore della reinterpretazione delle morfologie e delle tipologie, facendo emergere modalità plausibili di attuazione concreta – rappresenti un contributo alla ridefinizione del ruolo sociale della pratica disciplinare in cui il Progetto assume come condizione e fine ultimo la costruzione di un mondo inclusivo, integrato, plurale e democratico.

## **Immagini**

1. Il progetto di C. Lefeuve, S. Perrini e A. Pozza per la Casa del Quartiere di via Parenzo (nell'area interessata tra il 2003 e il 2013 dal Contratto di Quartiere Via Parenzo).
2. Mirafiori Sud, quartiere per 12.000 abitanti. Lettura fenomenologica. A.A. 2014-2015.
3. Il progetto di L. Miglietta e M. Salvador definisce le regole della trasformazione dell'asse tra l'ex-italgas, il campus UNITO e il cuore del quartiere Regio Parco.

# Consapevolezza critica della incidenza del progetto di architettura sui processi di “ingegneria sociale”

**Zaira Dato Toscano**

Università degli Studi di Catania

Dipartimento DICAR, SDS di Architettura di Siracusa

## **Premessa**

Il discente di Progettazione Architettonica viene introdotto in una dimensione che in parte muove da premesse epistemologiche-ideologiche e metodologiche della disciplina da apprendere, interne alla stessa; in parte che è parallela a quella reale del mercato del lavoro per la quale lo si prepara, ma non identica. Al committente si sostituisce il docente, che non può e non deve del tutto simulare nemmeno il ruolo del titolare del tirocinio professionale.

La complessa struttura della contemporaneità ci si presenta in tutta la propria distanza tutt'altro che graduale dal tempo precedente. Si è verificato un processo non rappresentabile con una curva ascendente. Si tratta di un vero e proprio salto (la funzione potrebbe essere rappresentata con un segmento rettilineo verticale intermedio e poi un'impennata iperbolica) che ha modificato il farsi della storia.

Il nesso fra scelte del governo del territorio e dell'abitarlo e il mercato si è intensificato fino a ribaltare in modo radicale i rapporti fra causa ed effetto. L'incidenza del mercato – palese ed occulto insieme – sulle decisioni e sui processi che si realizzano ha relegato il disegno come visione del mondo, sia delle istituzioni che degli esperti, in uno spazio tanto ridotto da richiedere di rifondare la natura stessa dei saperi.

La questione sociale è presente in ognuna delle sintesi progettuali dei ragionamenti che impostiamo finalizzandoli alle modalità del fare che ci compete trasmettere agli allievi. L'Architettura è la soluzione di un incrocio di temi e problemi che si presenta come un nodo: è, ogni volta, la soluzione di un problema di relazioni fra un buon numero di temi e/o di filiere tematiche, al quale le trasformazioni fisiche, la definizione fenomenologica, la traiettoria impostata è chiamata a dare risposta nella sostanza di materia e forma. Ma è una risposta che proviene da una reazione alla conoscenza e mira ad incidere sul farsi della realtà interpretandola ed indirizzandola scientemente.

Personalmente, ho totalizzato una lunga esperienza didattica: prima in Ingegneria Civile Edile, dove gli studenti incontrano la disciplina del progetto a partire dal terzo anno e sovraccaricati da materie non tutte adeguate in vista delle competenze da fornire. Quindi, dal '96, anche e poi soltanto, nella laurea magistrale in Architettura.

Fra riforme ministeriali che si sono succedute in modo incalzante e sempre provvisorie, autonomie degli atenei, esplorazioni metodologiche che avrebbero dovuto mirare all'innovazione e all'implementazione delle interazioni, la nostra offerta formativa in questa fase ristagna in una sorta di pantano inerte. Da circa cinque anni accademici e per altri due ancora il manifesto degli studi precedente ci costringe ad avere la Composizione Architettonica solo fino al terzo anno. La ricognizione quasi a tappeto che ho cercato di condurre sugli altri atenei italiani e alcuni europei mi ha dato come risposta l'unicità della nostra situazione. Di fatto la nostra offerta formativa, per altre due generazioni di allievi-architetti, assomiglierebbe ad una laurea triennale, un po' incrementata nella componente urbanistica, nelle materie a scelta che mutano di anno in anno, non tutte necessarie e sostitutive di quelle caratterizzanti il titolo che rilasciamo.

Data la situazione, non mi restava altro che responsabilizzare gli studenti a contribuire con la loro disponibilità ad elevare la complessità del laboratorio fino a renderla non troppo distante da uno di quinto anno.

## **Il tema**

Ho scelto di partecipare al nostro forum nella sezione "Il sociale nell'architettura", certamente in quanto condizionata dall'essere stata l'allieva e socia di studio di Franco Marescotti, di essere stata plasmata, cioè, ad un approccio ideologico alla progettazione. Oltre all'approfondita conoscenza dell'architettura sociale fra le due guerre, ha di certo giocato un grande ruolo sul mio orientamento culturale e

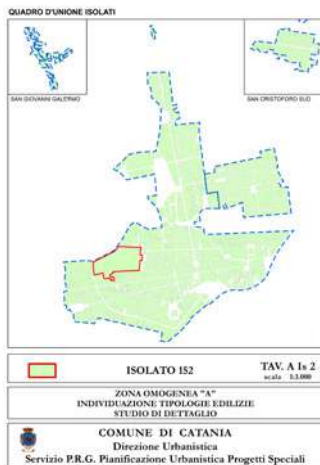
scientifico l'essermi nutrita non poco del pensiero socialista tedesco pre-nazismo, del pensiero anarchico pacifista russo, della storia delle cooperative di abitazione a proprietà indivisa. Ne discende che uno degli aspetti fondativi del mio intendere il rapporto uomo-architettura consiste nell'antropologia dell'abitare. È nota a tutti, ritengo almeno in questo contesto, la differenza fra abitare la casa ed "abitare" (Martin Heidegger, C. Norberg Schultz, J. Rykwert...).

Infine ritengo non ammissibile oggi una deresponsabilizzazione nei confronti dei processi della comunità sociale organizzata o, peggio, disorganizzata da parte di qualunque figura professionale, se siamo, come siamo, un sistema.

Di conseguenza, lasciare che lo studente ritenga di poter fare del progetto di architettura un processo iconico, senza che in primo luogo concetti discenda da una sufficiente dimensione teorico-concettuale che motivi, che sia finalizzata, si riduce ad insegnargli a fare poster, locandine, manifesti, brochures. Ed è quanto mi capita di osservare non solo a Siracusa: è come accettare che il segno non veicoli alcun concetto.

Mi limito pertanto ad illustrare – dato lo spazio ristretto concesso – l'esperienza di questo anno accademico nel Laboratorio di Progettazione 3 A.

Il Comune di Catania ha costituito una squadra di lavoro coordinata dall'ex Direttore generale dell'Azienda Ospedaliera "Policlinico-Vittorio Emanuele", affidandole il compito di impostare le linee d'indirizzo del bando di concorso in due fasi per la rifunionalizzazione del complesso dell'ospedale Vittorio Emanuele in corso di dismissione. L'assessorato, con l'Ufficio Urbanistica e Gestione del Territorio e la Regione Siciliana sovrintendono all'operazione. L'area è di grandi dimensioni, recintata da un muro basso sovrastato da aste di ferro battuto eclettiche che proteggono un perimetro di verde. Ha tutta l'aria di un campus dentro il tessuto compatto ed anche in parte minuto del centro storico. Confina da un lato con il limite dello strapiombo della colata lavica

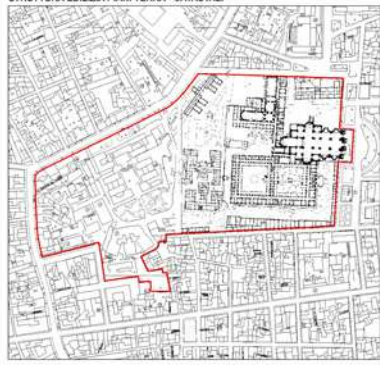


del 1669, con il Monastero dei Benedettini e con parte delle mura di Carlo V. Il mandato del sindaco uscito, Bianco, è stato di destinare tutti gli edifici a residenza studentesca, al servizio delle sedi universitarie allocate nelle fabbriche monumentali delle zone vicine. Di recente, invece, sta facendosi strada l'idea che a questa funzione prevalente si associno funzioni integrative.

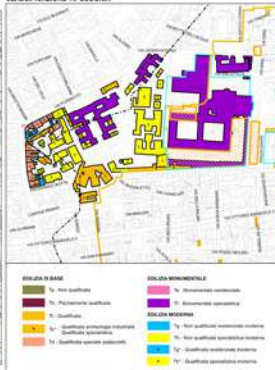
Il tema è di grande attualità, se pensiamo a quello scelto per l'ultima edizione della Biennale di Venezia: *Free spaces*. Il vento ideologico è apparso ricorrere in quasi tutti i padiglioni. Significativo e di grande impatto simbolico è apparsa la proposta rappresentata nel plastico del "vuoto culturale" co-gestito dai Palestinesi e dagli Israeliani a Gerusalemme. In una sorta di "stanza urbana" all'interno di un quartiere storico.

L'area è facilmente designabile come campione di studio per la sua compiutezza, per la sua introversione, anche se i suoi confini, per quanto invalicabili se non per l'uso al quale era destinata, costituiscono la cortina stradale contrapposta a quella che la fronteggia e configurano l'architettura della strada perimetrale, che è quasi del tutto un raccordo chiuso di curve sinuose e di spezzate. Il confine, in quanto barriera, deve dissolversi: gli allievi hanno fatto l'esperienza dell'osservazione di questo complesso di edifici e spazi interposti simulandone in sé l'abitarli, abitando contemporaneamente la parte di città di cui sono porzione, come porzione di quella specifica compagine sociale. È la crosta come tale che deve dissolversi, ma non tramite la sua demolizione: va semplicemente resa permeabile in modo che ne siano visibili e familiari gli inviti ad attraversarla. Il progetto è un programma di regia e di condizionamento dei comportamenti umani e sociali e il suo obiettivo è attivare rapporti reciproci fra chi sta dentro e chi sta fuori per il rilancio della condizione del vivere e del percepire, dell'identità e dell'appropriazione. Quella parte non monumentale né aulica del centro storico, se non fosse per le prestigiose eccezioni del Monastero

STRUTTURA EDILIZIA PIANI TERRA - CATASTALI



CLASSIFICAZIONE TIPOLOGICA



dei Benedettini, dei brani delle mura cinquecentesche, di alcuni palazzi padronali che si sono loro sovrapposti. Ma i tre principali quartieri che fanno da cornice e che contengono questo potenziale incubatore di ingegneria sociale e di rigenerazione e di restauro urbani sono "San Nicolò l'Arena o Monastero dei Benedettini-Terme dell'Acropoli", il Fortino, l'"Antico Corso-Terme dell'Itria".

C'è una delle sedi della Caritas e, come insinuati negli immobili più fatiscenti, un buon numero di immigrati; complessivamente un tasso di residenzialità non trascurabile di manovalanza mafiosa di bassa caratura (spacciatoti, pusher, scippatori, esattori di "pizzo"); ma anche gente che ogni giorno si chiede: "oggi cosa porto a casa da mangiare?".

Lasciando al collega urbanista la valutazione del rapporto funzionale fra l'area e la città, la illustrazione del ruolo di questo nella rete degli altri servizi, il mio compito didattico è circoscrivere l'ambito dell'Architettura Urbana come scena di cui godere, e come teatro delle relazioni da promuovere e potenziare. Le destinazioni d'uso, pertanto, non seguono la logica della Tecnica urbanistica, ma quella dell'antropologia e della psicologia sociali, della tipo-morfologia come antropologia dell'abitare più che antropometria della fattibilità. Il campus e gli edifici frontalieri circoscrivono gli spazi che sono il teatro di queste relazioni, dei movimenti e dei flussi nei quali si realizzano.

Questo stato delle cose sollecita me, docente, ad adoperarmi perché gli allievi abbiano il senso della responsabilità sociale della loro opzione, della ricaduta di una rifunzionalizzazione plurifunzionale. In quanto non è vero – come diceva Manfredo Tafuri – che non si dovesse più progettare perché con la matita la rivoluzione non si fa.

La rivoluzione non ha bisogno di grandi eventi traumatici: è un atto che si compie in ogni espressione del nostro esistere.



## **Architettura Didattica Aperta: Per la costruzione di reti a forma variabile alla II casa di reclusione di Milano Bollate**

**Andrea di Franco**

**Michele Moreno**

**Gianfranco Orsenigo**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

L'8 gennaio 2013 la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, con la sentenza Torreggiani e altri, condanna l'Italia per il mal-funzionamento del suo sistema penitenziario. La pronuncia della Corte di Strasburgo riafferma che in Italia il tema della pena carceraria e dei relativi spazi costituisce un'emergenza nazionale. Le motivazioni individuano una serie di fattori critici, primo fra tutti il sovraffollamento delle strutture (Sarzotti, 2014) oltre ad una generale insufficienza dei requisiti minimi per una dignitosa abitabilità.

La mancanza di spazio è però solo uno dei fattori, forse il più evidente perché riconducibile ad un dato oggettivo, che determinano le condizioni della pena. Dietro al dato quantitativo si celano una quantità di caratteri 'qualitativi' che condizionano l'universo carcerario. L'interferenza tra spazio ed esistenza dei suoi abitanti emerge chiaramente dalle parole di Eligio Resta quando afferma che "il problema carcere si pone in maniera dirompente come anatomia politica dei corpi" (2010), dove centrale è il rapporto tra spazio individuale e spazio collettivo.

Se dunque il carattere precipuo della pena in carcere diventa, attraverso la chiusura dello spazio, quello della sottrazione dell'uomo dal proprio tempo e dell'inserimento in un 'non-tempo' confinato, questo annullamento del tempo del condannato va oltre alla sottrazione della sua libertà, e costituisce di fatto un aggravio, con conseguenze determinanti, della pena.

### **Dialogare facendo ricerca**

Avviare una riflessione attorno alla condizione dell'istituto del carcere vuol dire interrogarsi in merito al modo in cui questa istituzione può essere messa nelle condizioni di assolvere al ruolo centrale di servizio civile. E, dal nostro punto di vista, in che modo il progetto di architettura può attrezzarsi a diventare uno dei passaggi chiave dell'intero processo di trasformazione.

A partire da questi interrogativi e dagli esiti del lavoro svolto dal tavolo 1 degli Sati Generali dell'esecuzione penale<sup>1</sup>, nel 2017 ha preso avvio "L'architettura del carcere: da spazio di detenzione a luogo di relazione" una ricerca promossa all'interno Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano<sup>2</sup>. La ricerca intende esplorare e indagare, attraverso gli strumenti del progetto d'architettura ed urbano, il tema dello "spazio del carcere" e delle sue condizioni di abitabilità.

Obiettivo è la costruzione di un repertorio di linee guida progettuali mirate a qualificare le valenze "relazionali" degli istituti di pena esistenti, attraverso interventi puntuali di riuso e trasformazione di una pluralità di spazi: di vita quotidiana dei detenuti e degli operatori penitenziari, di attività lavorative da parte dei detenuti, riservati agli incontri tra detenuti e familiari e destinati alle attività culturali e ludico-ricreative, ma anche gli spazi esterni al perimetro murario che fungono da interfaccia tra carcere e la realtà urbana in cui esso è inserito.

Tale obiettivo si fonda sulla convinzione che vi sia, oggi, l'esigenza di una diversa concezione dell'esecuzione della pena a partire dalla questione basilare della rieducazione legata alla dimensione relazionale. La convinzione, cioè, che la realizzazione di spazi adeguati, capaci di sostenere e arricchire l'esperienza relazionale dei diversi soggetti a vario titolo

1. Tra maggio 2015 e aprile 2016 su mandato del Ministro della Giustizia Andrea Orlando, esperti del sistema sanzionatorio, del carcere e delle misure alternative alla detenzione si sono confrontati e hanno lavorato per definire un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto. Il confronto si è articolato attorno a 18 tavoli tematici i cui contributi sono stati raccolti in un documento finale.

2. Ricerca finanziata dal Fondo di Ateno per la Ricerca di Base (FARB2016). Andrea di Franco (responsabile scientifico), Antonella Bruzzese, Emilio Caravatti, Lorenzo Consalez, Francesco Infussi, Gianfranco Orsenigo, Laura Pogliani, Paolo Bozzuto, Ilaria di Genova, Benedetta Marani, Riccardo Miccoli e Luca Sala. <https://farbda-stucarcere.wordpress.com/>.

coinvolti nella dimensione socio-spaziale del carcere e, più in generale, le relazioni tra il carcere e la città, possa agevolare l'attivazione delle risorse di cui i detenuti sono portatori. Ciò potrebbe favorire il loro percorso di reinserimento nella società e contribuire a limitare i casi di "recidiva".

Il lavoro considera come oggetto di studio gli istituti esistenti ed in particolare assumendo le due case di reclusione (Opera e Bollate) e la casa circondariale (S. Vittore) di Milano come casi studio di riferimento per la definizione di un approccio trasformativo di natura strategica. La struttura multidisciplinare del lavoro di ricerca legge ed elabora un pensiero di trasformazione attraverso alcuni punti di vista specifici: forma dello spazio, persone che praticano il mondo carcere, la sua normativa, le politiche per il carcere come risorsa del territorio e uno sguardo a ciò che sta accadendo nel contesto europeo.

### **Progettare reti nei laboratori di progettazione**

Un ruolo significativo nel processo di conoscenza, confronto e sperimentazione progettuale hanno ricoperto i Laboratorio di Progettazione del I anno del Corso Magistrale<sup>3</sup> condotti alla casa Circondariale di Milano-Bollate. Nella forma di didattica aperta si siamo interrogati sul ruolo civico e sociale dell'architettura attraverso un processo dinamico di analisi dei luoghi, interazione con i molteplici soggetti che frequentano l'istituto e la definizione di nuove tipologie e linguaggi dello spazio di detenzione. Un percorso aperto rivolto alla conoscenza del tema attraverso una selezione degli elementi necessari dello spazio detentivo ed allo stesso tempo indirizzato verso sperimentazioni aperte al cambiamento e all'immaginario, oltre le logiche codificabili della realtà: tra un realismo necessario e una visione utopica.

3. I laboratori sono stati condotti da Andrea di Franco, Michele Moreno, Chiara Merlini (per l'a.a. 2017/2018) ed Elena Maranghi (per l'a.a. 2018/2019).

Nelle esperienze laboratoriali si è provato a formulare un pensiero nuovo che induca a ripensare il carcere prima di tutto come luogo di persone portate a vivere un tempo differente fatto di certezze, quella della pena, ma anche di speranza, quella del progetto: verso la definizione di un percorso rieducativo di sé e della propria coscienza.

L'architettura costruita coi modi della didattica aperta intende estendere il proprio ruolo strategico a queste tipologie di ambienti fragili, cercando di recuperare la sua essenza di arte collettiva, con le inevitabili conseguenze in azioni sociali; senza escludere la sua vocazione e il suo statuto artistico di atto creativo (Gregotti 2010). Da un lato contribuendo al ruolo educativo della pena indirizzando all'uso responsabile dello spazio, dall'altro lato diventando uno strumento necessario per costruire un dialogo tra tutte le volontà politiche chiamate oggi a ripensare il tempo e lo spazio della detenzione. Grazie al linguaggio universale dei suoi esiti materiali, l'architettura agisce in modo orizzontale e "democratico" nel dialogo tra le parti e diventa un luogo comune di confronto tra i cittadini.

In tale visione, la prassi architettonica, nella sua intenzione di pensare lo spazio di relazione, può porsi sia come forma critica di analisi e denuncia delle problematiche del carcere, sia come azione di cambiamento, indirizzata verso il miglioramento della qualità delle condizioni detentive in generale.

In questa paziente lettura e riscrittura dello spazio, diviene urgente definire una strategia che operi non più attraverso un'azione "per" le carceri, ma intervenga sinergicamente "con" la realtà carceraria stessa, attraverso l'utilizzo di nuove metodologie e di sperimentazioni collettive che cerchino di coinvolgere chi pratica questa realtà.

Tramite alcuni workshop svolti all'interno della Casa Circondariale di Milano-Bollate, l'architettura didattica aperta che il Laboratorio di Progettazione propone, cerca di ampliare l'esperienza di progetto di architettura utilizzando un

processo partecipato rivolto ad ascoltare e affrontare il conflitto sociale tra carcere e città.

I progetti definiti dal Laboratorio propongono un sistema dinamico nel carcere, reale ed utopico allo stesso tempo, e cercano di ri-definire la logica dello spazio controllato più volte rimarcato da soglie e muri tra esterno e interno. Attraverso la tematizzazione di precise invenzioni tipologiche, figurazioni compositive connesse ai problemi della detenzione, gli interventi proposti aspirano a reintrodurre il tema dell'architettura per il singolo nel collettivo, attraverso il ripensamento degli 'spazi di relazione', quegli spazi liberi ma controllati inevitabilmente dalla norma e dalle prassi quotidiane.

I caratteri tipologici del carcere vengono interpretati oltre la loro nozione di "invariante formale che si manifesta come struttura profonda delle forme" (Ungers, 1976), innescando un processo rivolto a definire uno spazio d'invenzione che implica sempre una trasformazione. In questo ambito la didattica aperta del laboratorio pone il progetto di architettura come esperienza comune che coinvolge tutte le persone del luogo. A partire da questo approccio, tutte le visioni degli studenti affrontano il tema della relazione in differenti aree del carcere, accostando al minimo cambiamento architettonico una riflessione sullo spazio di detenzione: soglie e montaggi, ricerche nelle quali viene ripensato il limite come simbolo della pena; luoghi ed innesti, progetti che riabilitano molti spazi dimenticati in nuovi luoghi di relazione e di lavoro; orizzonti e proiezioni, esperienze che aprono verso il rapporto con la città esterna.

L'esperienza ha tentato di rispondere concretamente all'interrogativo in merito a quale sia il contributo operativo che la ricerca può dare e relativamente a "se sia l'università che deve adattarsi alla società o sia la società che deve adattarsi all'università" (Morin 1999, 85). Evidente è la complementarità delle questioni e la necessità di una loro interazione virtuosa.

Si è così provato a praticare un pensiero complesso che a partire dal particolare delinea ed alimenta ipotesi universali che a loro volta sono in grado di organizzare azioni locali. Chiamati ad operare su un piano che integra in una rete a maglia variabile i diversi materiali, si tentano forme di condivisione e relazionalità tra le innumerevoli e – talvolta – confliggenti possibilità.

Architettura Didattica Aperta riscatta il dramma della detenzione costruendo uno spazio differente attraverso la partecipazione di tutte le persone coinvolte, uno spazio tra memoria ed immaginazione che allo stesso tempo invita alla riscoperta del progetto come tensione e desiderio di vita.

### Riferimenti bibliografici

Anastasia S., 2011, «La forma della pena: alternative nelle politiche penitenziarie», in: S. Anastasia, F. Corleone, L. Zevi (a cura di), *Il corpo e lo spazio della pena, Architettura, urbanistica e politiche penitenziarie*, Ediesse, Roma.

Gregotti V., 2010, *Tre forme di architettura mancata*, Einaudi, Torino.

Morin E., 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, Milano.

Palma M., 2011, «Due modelli a confronto: il carcere responsabilizzante e il carcere paternalista», in: S. Anastasia, F. Corleone, L. Zevi, op. cit.

Resta E., 2009, *Le regole della fiducia*, Editori Laterza.

Ungers O.M., 1976, «Progettare e pensare attraverso rappresentazioni, metafore e analogie», in: Caja M., Landnsberger M., Malcovati S., 2016, *Tipo forma figura. Il dibattito internazionale 1970-2000*, Libraccio Editore.

### Immagini

1. Una sezione detentiva della II Casa di Reclusione di Milano Bollate



## **Sintesi: Il progetto tra didattica e realtà socio-tecnica**

**Edoardo Fregonese**

**Caterina Quaglio**

**Elena Todella**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Il Seminario di Sintesi è un'esperienza pedagogica che si colloca, cronologicamente e logicamente, a cavallo tra l'ultimo laboratorio di progetto e la stesura delle tesi di laurea magistrale, con l'obiettivo di far familiarizzare gli studenti alla fine del loro percorso di studi con la pratica dell'architettura rispetto a processi e contesti reali. Offrendosi come alternativa all'elaborazione della tesi come un lavoro individuale, contingente e auto-definito, il seminario costituisce una cornice entro cui immagazzinare e discutere collettivamente le esperienze acquisite da ogni lavoro. Agli studenti viene richiesto di immergersi in un processo di trasformazione urbana in atto e interagire con esso. In questo modo la tesi si configura allo stesso tempo come l'ultimo passo di un percorso educativo e come l'occasione di un'esperienza vicina a quella della pratica professionale dell'architettura.

Il nome 'Sin|tesi' assume un significato duplice come titolo del seminario di tesi. Infatti, se dal punto di vista del lavoro collettivo, indica la volontà di far dialogare tesi differenti allo scopo di produrre un risultato coerente, dal punto di vista del percorso individuale di ogni tesista, significa seguire un processo cognitivo che, a partire da elementi semplici e parziali, giunga a restituire una rappresentazione unitaria e formalizzata di una conoscenza. In questo senso la 'sintesi' è sia quella necessaria a restituire la complessità di un progetto, sia quella che a partire da diversi lavori specifici mostra uno sfondo metodologico generale. La 'sintesi' è il frutto, infine, della collaborazione fra le differenti discipline che dialogano e operano all'interno del seminario e delle tesi e che spaziano dalla filosofia – in particolare con il contributo dell'ontologia sociale (Ferraris, 2009) – alle scienze sociali – con un approccio che si rifà alla Actor-Network Theory e ai Science and Technology Studies (STS) (Latour, Yaneva, 2008).

Il seminario si svolge da quattro anni al Politecnico di Torino e si articola in una serie di incontri corali e multi-prospettivi – discussioni collettive, interventi di esperti esterni, presentazione di strumenti di progettazione/rappresentazione,

suggerimenti bibliografici, ecc. – a cadenza settimanale o bisettimanale e in un ampio lavoro individuale rispetto allo specifico oggetto di studio che si sviluppa nella tesi di laurea.

Vengono quindi forniti agli studenti precisi strumenti metodologici provenienti da contributi disciplinari eterogenei, utili all'analisi, comprensione, rappresentazione e costruzione di processi progettuali. In particolare, l'ontologia sociale e gli STS sono oggetto di una bibliografia condivisa con gli studenti, ma sono anche fortemente sostenute tutte le proposte che investigano altri possibili campi di interazione e sperimentazione interdisciplinare sul e nel progetto. Problematiche e questioni emerse dal lavoro individuale nutrono il dibattito collettivo al fine di tracciare possibili traiettorie d'azione e di rendere le strategie progettuali e i loro effetti misurabili. Gli studenti sono infatti chiamati a intrecciare gli aspetti imprevedibili (possibili deviazioni) e prevedibili (aspetti tecnici) del processo reale che studiano, proponendo azioni progettuali e percorsi plausibili agli attori reali con cui si confrontano per mettere alla prova le effettive possibilità di perseguimento e realizzazione di un effetto concreto. La proposta è quella di inserirsi in un laboratorio in movimento, condizionandolo e lasciandosi condizionare nella realtà e nel lavoro in corso. Le proposte degli studenti vengono quindi discusse e valutate non in base a principi di qualità assoluti stabiliti dai docenti, quanto alla capacità di rispondere in maniera efficace e credibile alle implicazioni emergenti dalla loro stessa analisi del contesto in cui il processo/progetto si situa.

Il seminario si pone quindi una serie di obiettivi paralleli: seguire gli sviluppi delle tesi in maniera corale e multi-prospettica attraverso discussioni collettive, interventi da parte di esperti esterni, presentazioni di progetti e/o strumenti di rappresentazione e suggerimenti bibliografici; favorire il dibattito e la ricerca scientifica rispetto alla teoria e alla pratica del progetto architettonico; discutere i termini teorici legati a problemi operativi e azioni progettuali, contestualizzando-

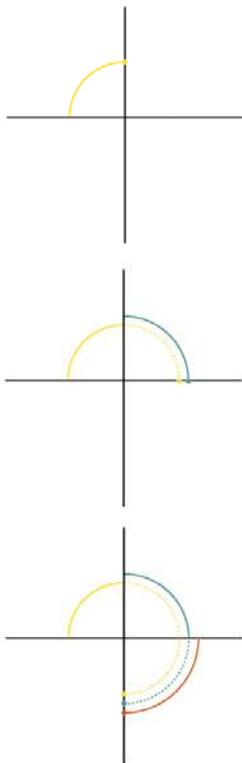
li rispetto al loro progressivo emergere durante le attività di ricerca progettuale; comparare criticamente i risultati delle pratiche progettuali sperimentate nel corso delle tesi. Ogni tesi mira a definire una mappa delle entità e delle implicazioni con cui il progetto è chiamato a confrontarsi in quanto prodotto di negoziazioni fra differenti agenti (soggetti, registrazioni, regole, procedure, ecc.). La ricognizione critica di documenti, attori, progetti e in generale di tutte le istanze che emergono da un processo di trasformazione urbana consente agli studenti di avere un solido punto di partenza per introdurre proposte consapevoli sul tavolo della negoziazione e gli strumenti per reagire ad eventuali sviluppi imprevedibili.

Le tesi si sviluppano operativamente in tre macro-sezioni. Seppur non siano strettamente da intendersi come fasi cronologicamente consequenziali, la loro successione può aiutare gli studenti a pianificare e strutturare i loro lavori. "Mappare" un fenomeno significa acquisire conoscenza al fine di fare delle vere e proprie "incursioni" nel processo reale. Come precedentemente illustrato, le tesi si confrontano tutte con processi reali. La "costruzione di scenari" porta alla definizione di una serie di strategie progettuali attraverso cui intervenire nel processo precedentemente mappato. La formulazione di ogni scenario è, infatti, risultato e conseguenza di una elaborazione critica di ciò che è emerso durante la mappatura; laddove questa relazione non è riconoscibile la proposta progettuale perde automaticamente efficacia negoziale. La traiettoria progettuale può inoltre essere chiamata a confrontarsi con una serie di deviazioni imprevedibile, e deve essere riformulato tenendo conto di ognuna delle irruzioni, cioè di ciò che ha causato la deviazione. L'ultima fase della metodologia progettuale proposta, la "narrazione", non implica la conclusione delle altre operazioni, ma rappresenta il loro logico e consequenziale supplemento. La narrazione progettuale consiste perciò nello sviluppo dia-cronico e approfondito di una o più linee strategiche (di uno o più scenari), che sono resi effettuali e proiettati al futuro;



## Sintesi: il progetto tra didattica e realtà socio-tecnica

Elena Todella, Caterina Quaglio, Edoardo Fregonese  
Dipartimento di Architettura e Design (DAD) - Politecnico di Torino



### MAPPARE

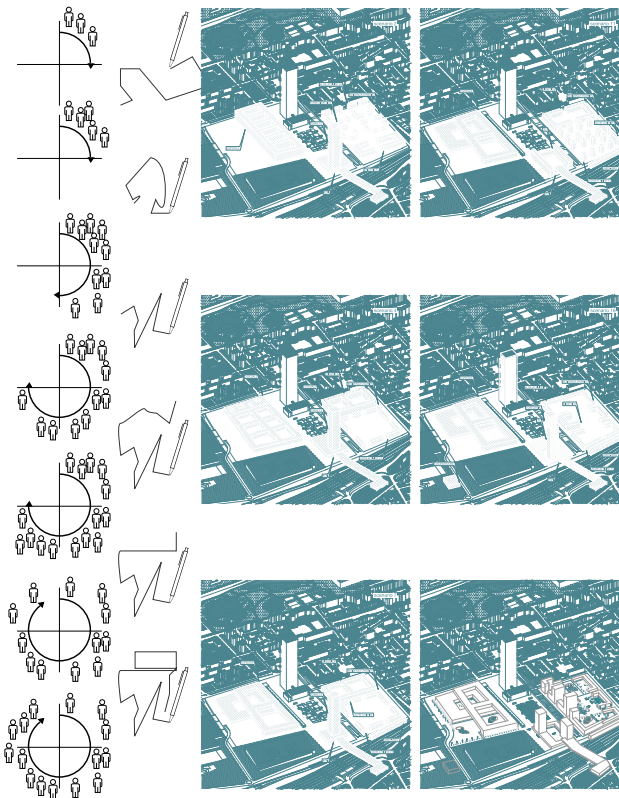
L'operazione di mappatura consiste nel tracciare una descrizione del processo reale in cui si inserisce il progetto in maniera multidimensionale e diacronica.

### COSTRUIRE SCENARI

La costruzione di scenari porta a definire una serie di strategie che possono essere adottate rispetto al processo reale mappato, interagendo ed evolvendosi con esso.

### NARRARE

Le narrazioni progettuali consistono nello sviluppo di uno o più degli scenari precedentemente discussi attraverso una loro proiezione progettuale al futuro.



le narrazioni acquisiscono quindi la forma di descrizione di futuri plausibili per la realtà specifica su cui la tesi agisce.

Il seminario fa parte di una serie di iniziative del Politecnico di Torino che volte ad alimentare un discorso complessivo interrogandosi sul ruolo della pratica progettuale e del progetto architettonico nella ricerca in stretto rapporto agli effetti sulla realtà. Obiettivo è la costruzione di un laboratorio sul progetto a scala urbana, che intreccia una serie di iniziative: l'edizione di una rivista scientifica (*Architectural Design Theory*); momenti di scambio con università non solo nazionali – come il Politecnico di Milano – ma anche internazionali – ad esempio la University of Manchester e la KTH Stockholm; singole ricerche di dottorato e occasioni di ricerca collettiva. Inserirte in questo quadro, le tesi elaborate all'interno del seminario contribuiscono al dibattito complessivo fornendo occasioni di sperimentazione concrete nell'ambito del percorso di educazione accademica all'architettura e producendo un corpus conoscenze utile agli studenti nella loro futura pratica professionale.

### **Riferimenti bibliografici**

Ferraris, M. (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza.

Latour B., Yaneva, A. (2008). *Give me a Gun and I will Make All Buildings Move: An ANT's View of Architecture*, in Geiser, R. (ed.), *Explorations in Architecture: Teaching, Design, Research*, Basel: Birkhäuser, pp. 80-89.



## Ibridazioni nei luoghi della crisi economica e sociale

**Alessandro Gaiani**

**Alessandro Massarente**

Università degli Studi di Ferrara

Dipartimento di Architettura

Fin dal suo avvio nel 1991 nella scuola di architettura di Ferrara viene sperimentata una nuova modalità didattica del progetto basata sui laboratori interdisciplinari. I temi su cui si basavano tali laboratori erano prevalentemente basati sul progetto del “nuovo”. Tale modalità è stata per molti anni il filo conduttore degli insegnamenti fino alle soglie del nuovo secolo, quando a seguito del boom edilizio era chiaro come la bolla speculative sarebbe scoppiata fragorosamente, portando a una revisione del sistema economico globale e alle conseguenti ricadute sul progetto di architettura. Proprio a partire da quegli anni a Ferrara si iniziavano a introdurre all’interno dei laboratori di progettazione tematiche legate al recupero di aree dismesse o fragili con particolare riguardo al rapporto tra paesaggio costruito e progetto.

I fenomeni legati alla crisi economica, avviatisi con il fallimento del modello finanziario globale, hanno prodotto profonde trasformazioni sociali e impoverito rilevanti fasce della popolazione. La dimensione planetaria degli effetti della crisi si sommano alle dinamiche prodotte dai fenomeni migratori e alle conseguenze della transizione energetica, determinando situazioni di particolare complessità, in particolare nei luoghi dove tali tensioni si manifestano con maggiore evidenza.

Da alcuni anni, in particolare all’interno dei Laboratori di progettazione architettonica del terzo anno del Corso di Laurea a ciclo unico in Architettura di Ferrara, si è lavorato con gli studenti cercando di coinvolgere oltre gli aspetti propri della disciplina, differentemente coniugati, anche quelli di natura sociale, economica e ambientale.

Ad esempio sono state svolte esercitazioni progettuali su alcuni luoghi considerati ad alta complessità “mutazionale”, quali l’area industriale della ZIP a Padova (uno dei più importanti poli di sviluppo del nord-est pianificato negli anni Cinquanta e oggi al centro di profonde trasformazioni), il Macrolotto 0 a Prato (dove risiede la comunità cinese più grande in Europa), la Caserma Maresciallo Tito a Sarajevo

(destinata a nuovo campus universitario e possibile occasione per rigenerare una parte della città dove sono ancora evidenti le ferite lasciate dal conflitto balcanico).

Questi luoghi così evocativamente significanti sono serviti per far comprendere agli studenti l'importanza e la valenza di operare in luoghi problematici della città attraverso l'uso di strategie che potranno applicare all'interno dei contesti su cui andranno a operare una volta laureati.

Gli obiettivi alla base della ridefinizione di questi luoghi sono:

- definire un processo in cui il programma diventa strumento di esplorazione della realtà tramite strategie di conoscenza/interpretazione/trasformazione in grado di tenere insieme caratteri e mutazioni dell'esistente, nuovi bisogni espressi da persone e reti sociali, sviluppo sostenibile (Massarente 2015);

- ampliare il concetto ri-condizionamento, spostandolo da quello tradizionale di intervento sull'oggetto materiale, a quello di second e renew life sia dei luoghi che delle comunità;

- individuare strumenti di progettazione adattivi, tramite i quali definire un nuovo alfabeto, composto da segni e significati in grado di tradurre nell'intervento tecnico e sociale i valori identitari espressi nelle comunità e le differenze mutevoli proprie della contemporaneità.

La ridefinizione di questi luoghi antropizzati, nelle città, assume i caratteri di un lavoro di mediazione e contaminazione tra preesistenza, patrimonio, identità e nuove modalità di fruizione, organizzazione e partecipazione delle comunità locali alle dinamiche di trasformazione in atto.

L'architettura è chiamata quindi a rispondere alle tante forme del mutevole vivere contemporaneo, proprie di un pensiero ibrido, attraverso una rinnovata capacità di integrare e contaminare teorie, metodi e strategie in un nuovo metodo di progetto che sia approccio strategico inclusivo dei mutati scenari culturali, sociali ed economici, in contrapposizione

al pensiero della continua crescita e più vicino alla circolarità, al recupero delle risorse e degli spazi esistenti (Ciorra 2008, 11).

Un sistema circolare che, a differenza di quello lineare connotato dal continuo consumo di suolo e risorse, in architettura si può declinare in una struttura connotata dal contenimento e arresto di tale consumo, in cui la sostenibilità non è intesa solo come elemento tecnico ma è anzitutto *modus operandi*, valore immanente, per raccogliere e declinare le molteplici istanze, con particolare riguardo a quelle ambientali e sociali.

In questo spazio di riflessione circolare e sostenibile, in cui lo "scarto" diviene "valore", si sono aggiornati i metodi e i tools propri del progetto di architettura, riformulando un nuovo alfabeto di strumenti di intervento sul costruito, pensando a un nuovo sistema di progetto che inserisca e sostenga gli elementi propri della disciplina e quelli del contesto sociale, economico, culturale e fisico, sintetizzandoli fino a metabolizzarli in meccanismi di "mutazione dell'esistente", all'interno di un sistema ibrido sempre sospeso tra un contesto teorico e fisico.

Lavorare sul costruito, sulla memoria del preesistente, operare con le figure del ri-condizionamento piuttosto che con quelle della crescita all'infinito sembra rappresentare una strada possibile per il pensiero architettonico contemporaneo, per coniugare passato e futuro. Le preesistenze si leggono come campo di interferenze tra diversi valori e consentono l'introduzione di nuovi strumenti di mutazione (Gaiani 2017).

Per introdurre un sistema di progetto ibrido è necessario un approccio differente, che non proceda più per diadi, ma definisca nuovi strumenti, operi all'interno della molteplicità, in un pensiero circolare, in continua mutazione, adattabile, in cui all'ordine statico e ripetuto si contrapponga un "ordine dinamico".

CENTRO CULTURALE SAN GASTANO  
VIA ALTHAIE 71 | PADOVA

## ZIP PADOVA



### OBIETTIVI E STRATEGIE DI RIGENERAZIONE DI AREE POST-INDUSTRIALI

17 - 30 APRILE 2014  
CENTRO CULTURALE SAN GASTANO

INAUGURAZIONE  
17 APRILE 2014 ORE 17.30

SEMINARIO  
22 APRILE 2014 ORE 16.30

MOSTRA E SEMINARIO PROMOSSE DAL SETTORE RIAMIFICAZIONE URBANISTICA DEL COMUNE DI PADOVA E DAL DIPARTIMENTO DI ARCHITETTURA DELL'UNIVERSITÀ DI FERRARA

# SENSE THE\_WS



Architectural Design Workshop III - A5/C

Prof. Alessandro Carli  
Prof. Alessandro Casati  
Prof. Alessandro Massarini

Mobbles Tutor: Prof. Alice Gardin  
Prof. Mariela Marchetti  
Prof. Alessandro Tessari

Collaboratori: Anshu Gouvaru Buzari  
Anshu Gouvaru

Workshop coordinator: Prof. Guido Invernizzi

In collaboration with Faculty of Architecture University of Sarajevo

Dean Prof. Mirko Zecovic  
Vice Dean for international relations Prof. Dr. Anni Casavola

Hof Dr. Edoardo Belloni, Dr. Mladen Burazer  
Senior teaching assistants: Dr. Renzo Zappalà  
Dr. Daniela Invernizzi

Collaboration assistants: Micaela Zanic  
Micaela Zanic  
SIA (Sonia Anzi)



A NEW WAY TO LIVE SARA JEVO

Prato, Giovedì 19 Febbraio 2015, ore 18.30  
Macrolotto C, ex. Iannificio Italo Bini, via Pistoiese 138

# MACROLOTTO 0

## hybrid hutong

Progetti per la città flessibile



LAB01

PROGETTO ARCHITETTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti

PROGETTO URBANISTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti

LAB02

PROGETTO ARCHITETTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti

PROGETTO URBANISTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti

LAB03

PROGETTO ARCHITETTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti

PROGETTO URBANISTICO  
Emanuele D'Alagni, Paolo A. Vercellotti, Giancarlo Piretti, Giancarlo Piretti



Esistono alcuni punti sensibili di intensità, aree strategiche, luoghi di condivisione, spazi occupati, relazioni in continua negoziazione, fondamento di quel patrimonio genetico che sarà in grado di produrre nuove forme sociali, e nuove opportunità per il progetto di architettura su cui iniziare ad agire, riconducibili a principi formativi involontari che, se opportunamente indirizzati, possano innescare inedite mutazioni all'interno del territorio urbanizzato.

L'architettura è quindi chiamata a non costruire più "oggetti" autoreferenziali, ma a lavorare sullo spazio di scarto fra le cose, fra le persone, fra le entità fisiche, cambiando velocemente il suo stato e la sua consistenza, modificando quindi la sua entità attraverso configurazioni in perenne mutazione con l'attivazione di un percorso che si esprime nella produzione di differenze, ovvero nel conferire all'esistente, riconosciuto e fatto proprio, il segno di una nuova identità, in cui la vita sia fatta di assenze oltre che di presenze, di confini oltre che di territori, di contingenze oltre che di permanenze, di tracce oltre che di significati forti, di margini e di spazi interstiziali oltre che di testi.

Gli interventi sull'esistente vengono selezionati come un insieme di operazioni minime sui corpi di fabbrica attuati attraverso strumenti compatibili, sostenibili e adattivi, potendo essere parassiti, innesti, bordi, ridefinizione del livello 0 e dell'in-between fra i vari corpi di fabbrica.

Gli strumenti adottati, pur nella loro incompletezza dovuta alle molteplicità di istanze che il luogo e gli edifici porranno, rivelano la loro natura ibrida in cui il rapporto tra le preesistenze e la contemporaneità produce spazi in continua mutazione, senza una precisa definizione spaziale e funzionale, che sviluppano, nel loro divenire, conformazioni aperte. Sono strumenti adattivi che agiscono su contesti instabili, aree di confine, reale o sociale, spazi di scarto, dove è già iniziato un processo informale, un'appropriazione comuni-

taria, sia essa ufficiale o ufficiosa, operando esclusivamente sull'esistente già antropizzato, sia esso costruito o spazio aperto.

I progetti svolti all'interno dei Laboratori sono frutto di un risultato, seppur parziale, di prima verifica su questo nuovo approccio al progetto.

Agiscono ad esempio sul consumo zero di suolo e sulla rigenerazione degli spazi esistenti attraverso una serie di interventi che si sovrappongono o si sostituiscono a ciò che già è presente, dando vita a un palinsesto nel quale convivono più strati temporali. In questo modo alla prima modernità, che intendeva il nuovo come unico protagonista dell'abitare, si sostituisce il tema dell'ibridazione in quanto convivenza calcolata tra aspetti temporalmente diversi, riconoscibili nella loro identità spaziale e nei loro contenuti linguistici alla scala dell'architettura e della città, insieme alle nuove mutazioni con le quali il preesistente si confronterà in un processo aperto.

### Riferimenti bibliografici

Ciorra, Pippo. 2008. "Presentazione". In *Architettura Parassita. Strategie per di riciclaggio della città*. Sara Marini (a cura di), 11. Macerata: Quodlibet.

Gaiani, Alessandro. 2017. *Sovrascritture Urbane. Strategie per il ricondizionamento della città*. Macerata: Quodlibet.

Massarente, Alessandro. 2015. *Progetto per il Programma. Concorsi di architettura in Italia: un bilancio critico*. Firenze: Alinea.

### Immagini

1-3. ZIP Padova, 2014, Macrolotto 0 Prato, 2015, Caserma Tito Sarajevo, 2018.

## Per una “struttura dei contenuti” sociali nell’educazione progettuale

**Paola Gregory**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Nel suo libro *Progettare un edificio*, Ludovico Quaroni scriveva: “l’opera architettonica risulta innanzitutto dallo studio dei contenuti sociali, delle ragioni istituzionali per le quali una determinata società o potere richiede un’opera architettonica (utilitas) [...] e queste ragioni ‘umane’ devono fornire la base di ogni buona progettazione” (Quaroni 1993, p. 32). Con riferimento alla triade vitruviana – utilitas, firmitas, venustas – che costituisce per l’A. il fondamento di ogni progetto di architettura, Quaroni insiste fin dall’inizio sulla necessaria integrazione delle tre componenti nell’iter progettuale, ben evidenziando quanto nella formazione degli architetti sia fondamentale partire dalla domanda sociale – quella che l’A. definisce come “contenuto” o “struttura dei contenuti” del progetto – per non astrarsi o ignorare i condizionamenti reali ai quali ogni opera architettonica deve rispondere. Perciò, se teoricamente risulta possibile all’interno dell’Accademia esercitarsi su una sola delle tre componenti – “struttura dei contenuti”, “struttura resistente”, “struttura linguistica” – per ridurre problemi complessi e consentire di studiarli a fondo nelle loro specificità, alla base dell’educazione progettuale sarà sempre necessaria quella capacità “di operare la sintesi fra elementi estranei, analizzando, valutando, comparando, [...], stabilendo una precisa gerarchia di valori e di relazioni, perché quanto si sta producendo sia riconoscibile, identificabile, funzionale ai presupposti di partenza” (Quaroni 1993, p. 37).

Condividiamo l’impostazione di Quaroni: un progetto, anche quando si sviluppa all’interno dell’Istituzione universitaria, dovrebbe partire da una base reale, in cui fondamentale appare il contenuto-domanda sociale, oggi non più appannaggio soltanto di un potere istituzionale-decisionale, ma sempre più emergente dal basso, nei processi partecipativi delle collettività coinvolte, alle quali l’Accademia potrebbe (e dovrebbe) dare uno specifico supporto: non solo nel fornire risposte a problemi già espressi, quanto – forse ancor di più – nel saper comprendere e formulare domande inespresse, nel proporre e anticipare questioni, nell’accompagnare

le singole collettività negli iter procedurali, nel saper quindi individuare gli strumenti operativi più opportuni ai diversi livelli di governance ai fini di una più diretta partecipazione e maggiore integrazione del nostro operato istituzionale nei processi di modificazione del reale.

Sono queste le premesse dalle quali si è sviluppato il percorso, tutt'altro che lineare, che ha caratterizzato un'esperienza didattica, una ricerca applicata e, infine, un Laboratorio didattico per favorire la partecipazione dei residenti a "immaginare il futuro della comunità". Il luogo oggetto di studio è il quartiere Le Vallette a Torino, uno degli insediamenti più importanti della ricostruzione post-bellica italiana che, sviluppato nell'ambito del 2° settennio INA Casa (tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60), a fronte di un'elevata qualità architettonica ha scontato, sin dall'inizio, l'assenza della grande struttura di servizi prevista nell'area centrale. Oggi, una chiesa con un oratorio e un cine-teatro, un edificio per le delegazioni comunali, un mercato coperto trasformato negli anni '80 in centro commerciale (con spazi interrati di pertinenza, in parte a cielo aperto, tali da costituire una vera e propria cesura urbana) e una sede per l'ufficio postale, insediato in un edificio per gran parte vuoto, destinato originariamente a Centro d'incontro, costituiscono i tasselli giustapposti di un'area fortemente degradata e per nulla attrattiva, nonostante la presenza di alcune realtà associative (come la Casa di Quartiere, costituita nel 2014, ma collocata in locali interrati) e l'ampia dotazione di spazi aperti che avrebbero dovuto garantire nel tempo un uso intensivo ludico e sociale.

È all'interno di questo "vuoto" semantico e simbolico che si è strutturata l'Unità di Progettazione del CdL Magistrale in "Architettura. Costruzione Città" del Politecnico di Torino, per ripensare – attraverso il ridisegno degli spazi aperti, la ridefinizione dei percorsi (carrabili e ciclo-pedonali), la rivisitazione degli edifici esistenti e l'innesto di nuove centralità – un possibile luogo propulsore di nuova urbanità, in grado di atti-

vare nel quartiere un processo di rigenerazione e di rinnovata identità. Nel corso di tre semestri accademici (dal 2015-16 al 2017-18) sono state elaborate diverse ipotesi progettuali, che hanno individuato nell'ampliamento dell'attuale Casa di Quartiere e nel rinnovamento del centro commerciale alcuni dei fulcri principali di rivitalizzazione dell'area, ai quali si è affiancato fin dall'inizio il ripensamento degli spazi pubblici aperti, con particolare attenzione alle due "piazza" centrali del quartiere – Eugenio Montale e Don Giuseppe Pollarolo – ricongiunte fra loro dalla ipotizzata demolizione dell'edificio delle poste (di cui è stata prevista una nuova localizzazione) e dalla nuova fruibilità e permeabilità pedonale.

Dunque è attraverso la ridefinizione dello spazio pubblico aperto che si sono costruiti i masterplan di progetto, riconoscendo a esso il ruolo fondamentale di catalizzatore sociale, oltretutto di strumento principale di governo del territorio e di controllo di tutte le forme di partenariato pubblico/privato. Nel ridisegno dello spazio pubblico, inteso come "bene commune" – ovvero come bene che raggiunge ciascuno nella sua irripetibile identità e di riflesso l'intera comunità (2) – particolare attenzione è stata data alle fasce più deboli della popolazione residente, in particolare anziani e bambini, che, anche in relazione alla struttura demografica attuale (con un sensibile calo degli abitanti e un notevole invecchiamento della popolazione), hanno sottolineato la cronica mancanza di servizi e di spazi di aggregazione, di condivisione e gioco, accanto alla scarsa cura delle aree verdi pubbliche e/o semipubbliche e all'obsolescenza fisica di molti degli edifici esistenti. Tali criticità, insieme alle considerazioni socio-economiche e culturali che caratterizzano l'area, hanno costituito le basi su cui fondare le elaborazioni progettuali volte innanzitutto a modificare l'attuale dimensione di "quartiere dormitorio" lontano dal centro e marginalizzato per il suo degrado fisico e disagio sociale. Un disagio che, come in molti contesti di edilizia pubblica costruiti dal 2° dopoguerra, deriva sia dal progressivo impoverimento della popolazione, sia dai processi di stigmatizzazione, alimentati

da narrazioni semplicistiche e banalizzanti, che contribuiscono a condizionare negativamente immagine e valutazione dei luoghi: qui la presenza del limitrofo carcere delle Vallette e di un estinto campo rom hanno certamente influito sul fenomeno di ghettizzazione che, soprattutto nei decenni passati, ha caratterizzato il quartiere. Ciò nonostante, sin dall'inizio forte è apparso il legame dei residenti con il contesto di appartenenza: proprio perché abbandonati molto spesso a sé stessi, i territori fragili delle nostre periferie tendono ad auto-organizzarsi e numerose sono le pratiche e attività dal basso che, seppur con il limite di non creare sistema, mostrano la ricchezza di tali realtà. È questo un fenomeno al quale dovremmo, come progettisti ed educatori, dare risposte, rilanciando ipotesi capaci di mettere a sistema le diverse questioni e aspettative, al fine di raccontare le periferie al di là dello stereotipo comune, ribaltando le problematiche in potenzialità e risorse da gestire.

Proprio da questa richiesta di rilancio e, al contempo, di riaffermazione di un'identità oggi sfocata ma sedimentata nel tempo, sono nati, in successione, l'incarico per un Progetto di Qualificazione Urbana (PQU) dell'area centrale del quartiere e, in seguito, l'attività sperimentale di un Laboratorio didattico da strutturare in una delle scuole elementari e medie presenti alle Vallette. Si tratta di lavori che, impostati come contratti di ricerca con il Dipartimento di Architettura e Design (DAD) del Politecnico di Torino – di cui la sottoscritta è responsabile scientifica insieme alla collega Maria Luisa Barelli – hanno visto la partecipazione di associazioni e/o istituzioni di quartiere (la Cooperativa di gestione del centro commerciale Le Vallette, nel primo caso, l'Istituto comprensivo D.M. Turolto, nel secondo caso) che, a seguito di bandi comunali (vinti anche in rapporto al sostegno e affiancamento offerto), si sono resi diretti promotori di iniziative progettuali e culturali innovative per il quartiere.

Nel primo caso – il PQU Vallette (3), esperienza oggi conclusa a livello di progetto di massima, approvato nel febbraio

2018 – la richiesta di rilancio del centro commerciale si è inserita nel quadro di uno strumento urbanistico aperto e flessibile, finalizzato non solo a promuovere la rigenerazione dei luoghi del commercio, ma anche una migliore vivibilità dell'area, di cui gli spazi e le funzioni pubbliche costituiscono l'ossatura portante. Il lavoro – in sintonia con le indicazioni europee più recenti – si è sviluppato secondo una logica circolare e inclusiva: da un lato, confrontandosi con iniziative diverse finalizzate alla rigenerazione urbana, dall'altro, muovendosi in un'ottica d'integrazione processuale di fattori e interpreti diversi, per fornire uno scenario di massima verso cui orientarsi, al fine di restituire all'area centrale la sua originaria funzionalità sociale. Seppur rimasto sulla carta (per la scarsità delle risorse economiche del Comune), i confronti e le pratiche innescate nell'elaborazione del PQU hanno dato avvio a nuove ricerche di finanziamento per mettere in atto, dal basso, attività diverse di carattere formativo e culturale. È questo il caso del Laboratorio didattico "QUI ABITO. A partire dalla scuola: storie di famiglie e di quartiere per immaginare il futuro della comunità", che sviluppato insieme a "Cliemedia Public History", nell'ambito del bando di Concorso AxTO (Azioni per le periferie torinesi), ha lo scopo di far emergere valori materiali e immateriali delle comunità insediate al fine di immaginare nuove forme condivise di espressione e creatività. Il Laboratorio, ancora in corso, si basa sull'idea del gioco – quello di ieri e quello di oggi – considerato come pratica fondamentale nella costruzione del proprio bagaglio esperienziale. Attraverso la creazione di un plastico dell'area centrale del quartiere, l'attività del Laboratorio simula pratiche di gioco da trasportare poi nello spazio fisico: sovrapponendo sguardi, voci, racconti diversi più aderenti ai contesti sociali, plurimi e sfaccettati, di questi luoghi, lo scopo principale è quello di promuovere un'idea di spazio pubblico come bene comune, in cui usi temporanei, informali e intermedi, iniziative di appropriazione, così come progetti sperimentali di progettazione open source, possano rendere di

nuovo protagonisti attivi i singoli individui, orientandoli verso un nuovo panorama sperimentale di possibilità urbane.

È a queste nuove comunità, in divenire e mutanti, spinte dalle energie latenti dei luoghi – dimostrazione delle inesauribili capacità di adattamento e creatività – che dobbiamo oggi rivolgerci, per innescare nei contesti difficili delle periferie nuovi spazi di “convivialità” in grado di valorizzare e incentivare la cooperazione fra individui, ovvero quella capacità – alla base del concetto stesso di civitas – dell’essere insieme in una comunità. È questa stessa comunità a doversi costituire anche all’interno dell’Università, dove, come nell’attività reale, il progetto stesso diviene metodologia partecipativa con cui rappresentare modelli urbani complessi, sperimentando forme d’interazione all’interno di un ambiente protetto. In ogni caso, la sfida – ampiamente sottolineata da tutti gli organi di governo nazionali e sovra-nazionali – è quella di sviluppare partecipazione, condivisione e inclusività, favorendo l’idea che la “produzione corrente avrebbe necessità, per soddisfare la domanda popolare, d’una buona educazione per il progettista corrente; educazione che – come scriveva Quaroni – non potrà mai essere fatta sulla base di modelli d’eccezione, o sulla base di un codice riconosciuto, ufficiale” (Quaroni 1993, p. 175), bensì su un confronto attivo con i differenti contesti fisici, socio-economici e culturali, rispetto ai quali soltanto il nostro lavoro può acquisire un senso: come insegnanti e come progettisti di oggi e di domani.

### **Riferimenti bibliografici**

Quaroni L., *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*, a cura di Quaroni G.E., Roma 1993.

Maritain J., *La personne et le bien commun*, Paris, 1947.

Barelli M. L., Gregory P., *Light on Vallette, Turin. Urban Regeneration Project for the neighborhood’s central area, Techné*, n. 4, pp. 168-178, 2017.



# Progetto di mobilitazione: L'architettura come sguardo critico sul mondo

**Fabrizia Ippolito**

Università della Campania Luigi Vanvitelli  
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

## **Premesse: un ruolo critico dell'architettura**

A partire da alcune esperienze didattiche condotte nell'ambito di insegnamenti progettuali e teorici tenuti presso il Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università della Campania si propone una riflessione sul progetto di architettura interpretato come esercizio di uno sguardo critico sul mondo, particolarmente rivolto alla città, incentrato sul rapporto tra spazio e società e orientato a una mobilitazione dell'architettura nella direzione di un confronto serrato con la realtà.

Ipotesi di fondo è che le condizioni attuali dei territori, attraversati da crisi e trasformazioni, e le questioni del dibattito disciplinare in corso, che si interroga sul ruolo dell'architetto e dell'architettura in queste condizioni, possano sollecitare una nuova attenzione allo spazio collettivo della città e del paesaggio e alla dimensione collettiva del progetto. Ambito culturale di riferimento è il dibattito corrente sul diritto alla città, che dall'attualità si riverbera sulla cultura progettuale, e il richiamo alle sue radici in altri anni di mobilitazioni<sup>1</sup>. Finalità didattica e di ricerca è mettere a punto lo sfondo culturale, gli strumenti e gli obiettivi di una nuova chiamata alle armi dell'architettura.

L'approccio metodologico fondato sull'unione di didattica e ricerca influenza il rapporto con i molti soggetti chiamati in causa da una riflessione sull'azione sociale del progetto nelle scuole di architettura: il lavoro didattico, interpretato come operazione di ricerca, è alimentato e verificato nel confronto con la comunità scientifica; condotto in modo tentativo coinvolge gli studenti in progettazioni condivise; improntato a una teoria delle pratiche rintraccia nelle attitu-

---

1. Sull'attualità del dibattito sul diritto alla città cfr. la riedizione italiana recente del libro di Henri Lefebvre del 1968 (H. Lefebvre, *Il diritto alla città*, ombre corte, Verona 2014), e la ripresa di quella prospettiva di ricerca da parte di David Harvey (D. Harvey, *Città ribelli. I movimenti urbani dalla Comune di Parigi a Occupy Wall Street*, Il Saggiatore, Milano 2013).

dini degli abitanti capacità creative, fiducioso nel valore politico del progetto, intende, più che fornire risposte a committenze pubbliche o private, contribuire alla costruzione di domande.

A partire da questi presupposti, e in riferimento a lavori didattici recenti, si passano in rassegna le questioni della progettazione collaborativa, tramite un'esperienza di laboratorio attivo nella città campana di Portici, del progetto aperto e a bassa definizione, tramite un lavoro di ricerca teorica verificato progettualmente sull'ultima Vela di Scampia a Napoli, del progetto come manifesto, tramite un esperimento di architettura radicalmente critica, che prende ad oggetto il muro tra Messico e Stati Uniti. Infine, tramite un insegnamento teorico condotto in forma di laboratorio, si ribadisce la relazione tra visioni e opere progettuali, rintracciando nel dibattito del secondo Novecento questioni ancora aperte. L'auspicio è che, a fronte del dominante pragmatismo di questi anni, rilanciare il ruolo critico dell'architettura contribuisca a stabilire i presupposti di una sua azione sociale rinnovata.

### **Esperienze: laboratori di teoria e progetto**

Una nota sulle singole esperienze didattiche può servire a chiarire gli orientamenti di un percorso tentativo, che tiene insieme teoria e pratica, ricerca e didattica, visioni e progetti in uno sforzo di interpretazione dell'attualità a partire dall'architettura.

Un laboratorio didattico e di ricerca<sup>2</sup> inteso come Living Lab

2. Accordo quadro di collaborazione scientifica tra il Comune di Portici, il Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale della Seconda Università di Napoli (prof. F. Ippolito), il Dipartimento di Architettura dell'Università di Napoli Federico II (prof. M. Cerreta) e l'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa (prof. A. Petrillo), con Ammafà, laboratorio di pratiche urbane; ReCollocal; Colla; Progetto Teknes; ZTA; arch. F. Lancio; Centro Sociale Polifunzionale di Portici. Tesi di laurea in progettazione architettonica (prof. F. Ippolito), cor-

urbano, che coinvolge Università, Amministrazione locale, Associazioni e abitanti in una ricerca attiva di co-progettazione e co-valutazione degli spazi della città di Portici è l'occasione per sperimentare un coinvolgimento della didattica nella realtà. Esplorare, co-progettare e testare sono le tre fasi del lavoro, che, tramite laboratori di disegno, fotografia, progetto, valutazione e comunicazione rivolti alle popolazioni, parte dall'individuazione di disturbi agli ordini cosificati degli spazi urbani, per immaginare azioni programmate di disturbo che ne portino alle estreme conseguenze gli scenari. Riconoscere il disturbo come luogo di potenziale innovazione è il presupposto per un'azione progettuale che chiama a raccolta competenze e soggetti diversi nella costruzione di nuove visioni della città.

Un laboratorio di tesi di laurea condotto in collaborazione tra discipline della rappresentazione e della progettazione<sup>3</sup>, prendendo a pretesto due situazioni esemplari, intende il progetto come interpretazione critica della società. L'ultima Vela di Scampia a Napoli è luogo di applicazione di una tesi che lavora su moltitudine processo e architettura: in una società della moltitudine, dove il diritto alla città è diritto alla creatività dell'uso degli spazi, il progetto è inteso come processo senza rinunciare alla forma dell'architettura. Ridotto all'osso, disponibile a variazioni, e ancora riconoscibile nella sua forma stilizzata, l'architettura monumentale della Vela accoglie gli spazi vari ed elementari della società mol-

---

so di laurea specialistica in Architettura, progettazione di interni e per l'autonomia, Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università della Campania: C. Scarpitti, titolo DistUrban. Portici Urban Living Lab, discussa il 29 marzo 2017.

3. Tesi di laurea in rappresentazione (prof. A. Cirafici) e progettazione (prof. F. Ippolito), corso di laurea magistrale in architettura, Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale dell'Università della Campania: P. Amendola, Ipotesi Burning Man\_ Moltitudine, processo, e architettura \_ L'ultima Vela, discussa il 29 marzo 2017, e C. Errico, American Transracial Agency. Architettura del conflitto, discussa il 25 luglio 2017.

titudinaria attuale. Il muro tra il Messico e gli Stati Uniti è il campo di una riflessione sugli effetti collaterali della separazione, incarnati nel progetto di un'Agenzia per la Transrazza. All'evidenza del muro, che rimanda alle visioni consolidate dell'architettura del limite e della divisione, risponde l'invisibilità dei sistemi per il suo aggiramento: se cambiare razza è un'operazione clandestina, clandestino è lo spazio fisico di questa operazione. Rintracciata tramite indizi – frammenti di dati, racconti, immagini e reperti –, l'architettura dell'Agenzia della Transrazza è un sistema spaziale ordinario, elementare, diffuso e pervasivo; minaccioso molto più del muro.

Un corso di teoria e tecnica della progettazione architettonica<sup>4</sup>, interpretato come spazio collettivo di riflessione fondato sulla costruzione di un patrimonio culturale condiviso, si misura con la relazione tra teorie e progetti nell'architettura, con particolare attenzione alle questioni del rapporto tra architettura, città e società e ai temi dello spazio collettivo e della dimensione collettiva del progetto, e con particolare riferimento alle loro declinazioni nel dibattito architettonico degli ultimi cinquanta anni. Orientato al ruolo dell'architettura nel presente, cerca nel passato recente questioni ancora aperte; condotto come laboratorio, produce un lavoro collettivo composto da contributi individuali. Un libro di libri è il risultato del laboratorio: ogni volume indaga una declinazione di spazio collettivo in relazione a un ambito culturale di riferimento, testimoniato da teorie e progetti. Una collezione di immagini di spazi collettivi e di enunciati sulla dimensione collettiva del progetto è il manifesto e la sintesi del lavoro. Se lo spazio collettivo è spazio creativo, critico, plurale, laboratorio e deposito di progetti e di visioni, un'architettura rivolta all'attualità può trovare in questo spazio, e

4. Corso di Teoria e tecnica della progettazione architettonica, prof. F. Ippolito, a.a. 2018-2019. I risultati del corso sono raccolti in una mostra e in un volume dal titolo Spazio collettivo, a cura di F. Ippolito, coordinamento e progetto grafico I. M. Esposito, collaborazione F. Tanzillo.

nel dibattito che l'ha attraversato, fondamenti per un progetto di mobilitazione.

### **Riflessioni: questioni aperte**

Le esperienze condotte sollevano alcune questioni che possono proporre un contributo alla riflessione sull'azione sociale dell'architettura.

La questione della collaborazione e la pratica come luogo di (reciproco) apprendimento. Se il principio della collaborazione è alla base di un'azione sociale del progetto, le pratiche sono l'occasione per sperimentare questa collaborazione. Oltre la retorica della partecipazione, spesso ridotta a nuovo protocollo, ma anche oltre il censimento delle pratiche esistenti, che rischia di limitarsi a descrizioni, le pratiche di collaborazione, intese come attivazione di diverse competenze verso un fine condiviso, possono indicare al progetto strade alternative e alla didattica orientamenti in senso operativo e militante.

La questione della progettazione aperta e il ripensamento del ruolo dell'architetto. Se il progetto aperto, o a bassa definizione, è al centro di un discorso sul rapporto tra spazio e società che comprende programmi disponibili a intromissioni e cambiamenti, nel dibattito disciplinare implica un ripensamento sul ruolo stesso dell'architetto e dell'architettura. Oltre il progetto aperto come risposta a crisi economiche o ambientali, che impongono budget ridotti e rielaborazione dell'esistente, l'apertura al protagonismo degli abitanti, che interpreta il diritto alla città come diritto all'uso creativo dello spazio, e all'inclusione del tempo tra i materiali di lavoro, che tende, più che a un'evoluzione lineare del progetto, a un'apertura a incidenti e variazioni, conduce a una revisione del ruolo dell'architetto in senso non autoriale e a un'interpretazione dell'architettura in senso processuale.

La questione del ruolo critico dell'architettura e il progetto come manifesto. Se il ruolo critico dell'architettura in rap-

porto all'attualità è il presupposto necessario per una sua attivazione, un progetto che incarni questo ruolo può essere manifesto di una posizione. Oltre il pragmatismo, ma anche oltre il formalismo di molta architettura disegnata attuale, sull'esempio di alcune visioni radicali del passato<sup>5</sup>, un progetto che, tanto più nella scuola, è libero da requisiti funzionali, può portare alle estreme conseguenze la realtà per evidenziarne le aberrazioni. Oltre la critica, l'architettura, intesa come atto politico e fondata su un'analisi sovversiva della realtà, può porre i presupposti per una rivoluzione<sup>6</sup>.

Infine, ma innanzitutto, il rapporto tra teoria e progetto e la ricerca nel passato recente di questioni ancora aperte<sup>7</sup>. Se alcune questioni, come la teoria delle pratiche, la partecipazione degli abitanti, il tema ambientale e, più in generale, il rapporto tra architettura e società, emergono con insistenza nelle crisi di questi anni, rintracciarle in anni di altre crisi, sfociate in mobilitazioni, è un primo passo. E se il bilancio di quelle mobilitazioni è controverso, quella tensione a un'interrogazione dell'architettura su se stessa e sul proprio tempo è ancora attuale. Un'architettura fondata nella città e nella società, capace di metterne in discussione i connotati è il presupposto necessario per un'azione sociale rinnovata.

---

5. Ad esempio: R. Koolhaas, *Exodus or the voluntary prisoners of Architecture*, 1972 tesi di laurea, AA, Londra.

6. Cfr. l'insegnamento di Politiche urbane e di Politiche dello spazio di Bernard Tschumi all'AA di Londra.

7. In particolare gli anni '70, segnati da mobilitazioni politiche, culturali e sociali, ma anche da un dibattito intenso nel campo dell'architettura, che va dalle teorie urbane (da Aldo Rossi allo IAUS) ai temi della partecipazione (da Giancarlo De Carlo al Team X) a quelli ambientali (Tomàs Maldonado) o tecnologici (Reyner Banham), fino all'architettura radicale (Archigram, Superstudio, Archizoom).

# Uno sguardo che cambia: Nuovi cicli di vita della città contemporanea

**Nicola Marzot**

**Francesco Pasquale**

Università degli Studi di Ferrara

Dipartimento di Architettura

## **Premessa: il fenomeno urbano contemporaneo**

La contemporaneità risulta ancora priva di un'idea condivisa di città, idealmente sospesa tra le "rovine" del proprio recente passato e le inquietudini per l'immediato futuro; in equilibrio instabile tra una realtà sociale che "non è più" – generata dalla cultura della globalizzazione ed entrata in crisi irreversibile per effetto della speculazione finanziaria – ed una promessa di "cose sperate" che "non è ancora", quale auspicabile obiettivo a cui tendere per raggiungere la destabilizzazione attuale, alla ricerca di un modello possibile di convivenza civile. Equamente distante da una visione nostalgica rispetto a ciò che è trascorso e da una proiezione ipotetica verso il futuro, il Laboratorio di Progettazione IV C<sup>1</sup> intende volgere il proprio sguardo al presente che, per quanto incerto e tentativo nel suo dinamico "farsi", costituisce l'unica condizione possibile di appartenenza e radicamento al reale di cui siamo, fenomenologicamente, parte integrante. Da qui soltanto, attraverso l'esercizio critico, liberato da ogni pregiudizio possibile, si intende ripartire per ricercare, prima, e condividere, poi, le condizioni in cui stiamo operando, per scoprirne origine e potenzialità latenti; scegliere ciò che responsabilmente riteniamo opportuno, per iniziare con entusiasmo la fase ricostruttiva, tanto rispetto ai "soggetti" quanto con riferimento agli "oggetti", agendo sulla praxis; aggiornare la tradizione di studi sulla città alla luce di un rinnovato "attualismo", che ponga al centro il singolo e la collettività nel quadro di un processo di autodeterminazione che passi attraverso la rivendicazione dello spazio vitale, degradato e/o rovinato, capace di fare tesoro delle sue implicite resistenze per tradurle in opportunità. Spinti da tali motivazioni, in cui non si dà per scontata l'esistenza di valori condivisi, e dubitando che le conoscenze tecniche, autonomamente intese, sappiano dove guidarci, l'attività didattica si articola in due fasi distinte. La prima verte sull'analisi delle condizioni al contorno e delle ragioni che hanno determinato lo stato at-

---

1. Docente responsabile Prof. Nicola Marzot

tuale delle cose, ovvero il fenomeno della dismissione degli immobili quale effetto crescente della crisi, nelle sue diverse manifestazioni, e le pratiche di relativa rigenerazione come innesco di un virtuoso processo di messa in valore. La seconda viene dedicata interamente allo sviluppo delle ipotesi progettuali, che vengono di seguito sinteticamente presentate. Il raccordo tra le due è garantito dal metodo di lavoro condiviso, da intendersi come "gioco di ruolo", ovvero anticipazione sperimentale in itinere della negoziazione continua tra soggetti emergenti che rivendicano responsabilità nella ricostruzione urbana. In tal modo gli studenti vengono educati attraverso una mimesis che simula il rapporto tra cambiamento in potenza e realtà sociale in atto, di cui le diverse proposte dovranno costituire originali interpretazioni<sup>2</sup>.

### **Ex Scalo Ravone, Bologna<sup>3</sup>**

Si tratta di un ex-scalo ferroviario dismesso, originariamente destinato a stoccaggio di materiale rotabile a servizio della rete logistica del Nord-Est, occupato da magazzini e ampi piazzali di manovra. A partire dal 2010, la cessazione delle attività ancora in essere ne determina la presa in carico da parte di FS Sistemi urbani, società del gruppo RFI, responsabile della valorizzazione dei cespiti non più strumentali alle attività core. La crisi del mercato edilizio non consente di dare corso al relativo Masterplan, confluito nel 2015 nel POC Beni Pubblici, che prevede la realizzazione di un quartiere ad usi misti da integrarsi al tessuto urbano esistente. Il laboratorio riconosce in tale condizione l'opportunità di avviare pratiche di sperimentazione, senza porre vincoli funzionali, sfruttando le condizioni di moratoria normativa consentite dal RUE per gli "Ambiti di Trasformazione Misti". Gli studenti,

---

2. Testo curato da Nicola Marzot

3. Esercitazione svolta nell'A.A. 2014\_15. Composizione architettonica Prof. Nicola Marzot, Architettura del paesaggio Prof. Francesco Pasquale, Valutazione economica dei progetti Prof. Giorgia Zoboli.

organizzati in gruppo, sono invitati a simulare processi reali. La preventiva mappatura di soggetti emergenti nel settore dell'innovazione socio-economica e culturale, consente di identificare i potenziali agenti della trasformazione del patrimonio esistente, facendo ricorso a pratiche di "uso temporaneo", che consentono una valutazione preventiva della funzione di presidio di edifici vacanti, garantendo sicurezza alla committenza e alla comunità insediata, in cambio di condizione agevolate d'uso. La dimensione partecipata del progetto si esprime, in tal modo, attraverso un concreto patto di collaborazione che consente di sperimentare interventi reversibili di manutenzione ordinaria e straordinaria, capaci di prefigurare azioni concrete di contrasto al degrado<sup>4</sup>.

### **Ex caserma Pozzuolo del Friuli, Ferrara<sup>5</sup>**

La caserma, ospitante prima un reggimento di cavalleria e poi un battaglione di artiglieria dell'esercito, viene dismessa nel 1992. Oggi è proprietà di CdP Investimenti Sgr, che l'ha fatta confluire nel proprio Fondo Immobiliare di Valorizzazione, destinato ad immobili di pregio, in ragione della qualità dell'impianto, che occupa il sedime di un importante convento medievale, di cui permangono alcune tracce. E' costituito da tre distinti corpi di fabbrica, disposti attorno ad una corte aperta verso sud e dalla frontistante cavallerizza. Le indagini preliminarmente condotte dagli studenti ravvisano una forte carenza di servizi al cittadino nel quartiere. La vicina sede centrale dell'amministrazione universitaria e la presenza limitrofa di importanti istituzioni museali, unita alla strutturale mancanza di alloggi per studenti, porta il laboratorio a condividere un programma per la realizzazione di un campus dedicato all'internazionalizzazione dell'Ateneo. Il ri-

---

4. Testo curato da Nicola Marzot

5. Esercitazione svolta nell'A.A. 2015\_16. Composizione architettonica Prof. Nicola Marzot, Architettura del paesaggio Prof. Francesco Pasquale, Valutazione economica dei progetti Prof. Giorgia Zoboli.

ciclo delle strutture esistenti viene così condotto in modo da “anticipare” gli effetti prodotti dall’immediata apertura delle parti comuni, e dei fabbricati per successivi stralci, simulando il comportamento dei portatori di interesse all’interno di scenari alternativi. In questo modo l’ex caserma si trasforma in un connettivo finalmente restituito alla città<sup>6</sup>.

### **Ex Macello di Imola<sup>7</sup>**

L’ambito definito dall’edificio dell’ex macello di Imola e dal prospiciente viale Paolo Galeatis, con la relativa porzione di tessuto residenziale irrisolta che si attesta su via Selice, costituisce un comparto di assoluto valore monumentale e strategico per il centro storico della città. La complessità derivante dalle caratteristiche intrinseche dei luoghi e da una condizione fondiaria afferente sia al pubblico che ai privati è stata colta come opportunità per un ragionamento ampio che partisse dalla scala urbana fino a quella architettonica. Parimenti, gli studenti sono stati chiamati ad immaginare dinamiche di trasformazione capaci di conciliare le aspettative dei diversi attori in gioco, identificando strategie di rigenerazione coerenti con le attuali condizioni sociali e di mercato. Il riconoscimento di una vocazione pubblica e ricettiva, in termini sia culturali che commerciali, ha messo in luce una serie di valori e potenzialità sulla base dei quali immaginare la rigenerazione complessiva del comparto sul breve, medio e lungo periodo. La sperimentazione ha dunque interessato in primo luogo il piano metodologico, attraverso il quale definire un programma funzionale adeguato, per poi proseguire nello sviluppo di progetti innovativi dal punto di vista formale e costruttivo<sup>8</sup>.

---

6. Testo curato da Nicola Marzot

7. Esercitazione svolta nell’A.A . 2016\_17. Composizione architettonica Prof. Nicola Marzot, Architettura del paesaggio Prof. Francesco Pasquale, Progettazione urbanistica Prof. Romeo Farinella.

8. Testo curato da Francesco Pasquale

### **Ex Ospedale dell’Osservanza<sup>9</sup>**

Il complesso dell’ex Ospedale dell’Osservanza rappresenta un importante frammento urbano collocato ai limiti del centro storico della città di Imola, con aree annesse di proprietà AUSL e ARCI UISP (ex vaccheria). Si tratta di un ambito vasto, strutturato in un sistema di padiglioni a semi-corte con annessi spazi pertinenziali ed ampi viali di connessione. Ulteriori spazi pubblici, quali ex-orti ora destinati a parco ed un teatro all’aperto, completano un quadrante di città fortemente perimetrato e storicamente introverso. Proprio dal ribaltamento di questo paradigma è partita l’azione di rigenerazione della Pubblica Amministrazione, che si è presa in carico la progettazione di una consistente parte di spazi pubblici restituiti e riconnessi con il resto della città – da una parte il centro storico e dall’altra gli ambiti residenziali e di servizi alla persona attigui. Il percorso del laboratorio ha dunque chiamato gli studenti a riflettere sulle potenzialità dell’area in una prospettiva di sinergie tra attori presenti ed emergenti, in grado di sostenere una rete di relazioni spaziali, sociali ed economiche intrinseche ed estrinseche all’ambito. Il valore storico-monumentale dell’impianto, così come dei manufatti in esso presenti, ha costituito un ulteriore elemento di vincolo, rispetto al quale agire con una progettazione sensibile, ma non timorosa, delle trasformazioni attuabili<sup>10</sup>.

---

9. Esercitazione svolta nell’A.A . 2017\_18. Composizione architettonica Prof. Nicola Marzot, Architettura del paesaggio Prof. Francesco Pasquale, Progettazione urbanistica Prof. Romeo Farinella.

10. Testo curato da Francesco Pasquale

# Il progetto è impegno

**Francesca Mugnai**

**Francesca Privitera**

Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di Architettura

## Introduzione

Se l'architetto, come scrive Antonio Monestiroli, "ha il compito di rivelare la ragione collettiva di ogni tema d'architettura" (1979), l'impegno sociale può dirsi connaturato al progetto anche quando non è esplicitamente dichiarato.

Affinché la relazione tra impegno progettuale e impegno sociale non rimanga un concetto astratto all'interno del percorso formativo ma sia un principio profondamente compreso e assimilato, è utile avvicinare il più possibile l'insegnamento della progettazione a temi concreti e committenze reali; in questo modo i risultati ottenuti possono essere valutati anche al di fuori dell'ambito accademico e dei termini strettamente disciplinari.

I laboratori di progettazione che sono programmaticamente impegnati in temi sociali affrontano problemi concreti, spesso indicati da amministrazioni, associazioni o altri enti che collaborano di buon grado con docenti e allievi per formulare ipotesi di trasformazione della città e del territorio, per trarre suggerimenti e indicazioni, e talvolta per ottenere attenzione o visibilità su questioni di difficile risoluzione.

La sfida è la ricerca di un equilibrio tra i molteplici limiti imposti dalla concretezza del tema progettuale e la contemporanea necessità di sperimentazione e ricerca propria del laboratorio, che deve anche perseguire chiari obiettivi formativi.

Spesso, per tradurre il risultato in azione concreta sarebbe necessario un lavoro ulteriore, di approfondimento, sintesi e scrematura, che per motivi di tempo richiede di essere portato avanti oltre la conclusione del percorso didattico laboratoriale con l'istituzione di seminari tematici o workshop.

Per illustrare alcuni dei risultati che si possono raggiungere da un simile impegno si mostrano due esperienze della Scuola di Architettura di Firenze che al fianco di associazioni e istituzioni pubbliche affrontano il tema della memoria culturale e dell'integrazione sociale.



## Costruire la memoria (FM)

Tenere in vita la memoria degli accadimenti significa alimentare una relazione col passato funzionale alla costruzione dell'identità del singolo e del gruppo. È questo il motivo per cui nell'epoca attuale, attraversata da rapidi e disorientanti mutamenti nell'assetto sociale di tutti i paesi del globo, non solo è vivo il dibattito sul ruolo e sulla natura delle pratiche commemorative, ma ovunque ferve la costruzione di memoriali dedicati a vicende, per lo più tragiche, sia vicine che lontane nel tempo.

Quando la sede del memoriale coincide col luogo della vicenda che è oggetto di commemorazione, si verifica una saldatura tra lo spazio e il tempo della storia. Il memoriale in situ, mediatore tra la vicenda, lo spazio che l'ha accolta e il tempo attuale, amplifica la forza evocativa e simbolica del luogo. I luoghi possono allora manifestarsi come svelamento delle vicende trascorse, e il loro racconto, fatto di frammenti riemersi o enigmatiche assenze, suscitare immagini che rivelano e trasmettono ciò che le parole non possono comunicare. Nel 9/11 Memorial, i crateri lasciati dal crollo delle Twin Towers sono trasformati nell'invaso di due specchi d'acqua che riflettono la città sottosopra. Come scrive James Hillman (2004), "ormai l'idea della distruzione appartiene a quel luogo [...] è come una ferita che lascia una cicatrice".

Sono numerosi in tutta Europa i memoriali realizzati nei siti degli eccidi della Seconda guerra mondiale, alcuni dei quali commissionati in tempi recenti. In Italia, dopo il Monumento ai martiri delle Fosse Ardeatine – ancor oggi uno dei pezzi più intensi dell'architettura italiana dal dopoguerra ai nostri giorni – altri significativi interventi hanno trasformato i luoghi degli eccidi col doppio scopo di sottrarre all'oblio i tragici fatti della storia e di esercitare una sorta di mediazione terapeutica collettiva.

Nell'ambito del protocollo d'intesa firmato dal DIDA-Dipartimento di Architettura di Firenze e dal Comune di Sesto

Fiorentino è stato organizzato un seminario tematico per gli studenti della Scuola di Architettura, incentrato sulla riqualificazione dell'area monumentale di Cercina (frazione in collina a nord di Firenze), dove il 12 giugno del 1944 i tedeschi fucilarono sette prigionieri dopo giorni di torture.

Intorno alla metà degli anni Sessanta, Edoardo Detti e Carlo Scarpa disegnarono, per i caduti di Cercina, un "cippo" formato da una base in pietra e da un cubo in calcestruzzo di circa un metro di lato, segnato da fughe orizzontali e attraversato al suo interno da una croce d'aria. Il progetto non fu mai stato realizzato.

Il seminario prevede una prima parte di indagine conoscitiva sulla vicenda legata al memoriale e sui caratteri storici, culturali, paesistici dell'area; una seconda parte di progettazione che coinvolge anche l'area circostante affinché il monumento sia parte di un percorso della memoria che prende avvio dalla Pieve di Sant'Andrea; una terza di realizzazione. Come conclusione del processo, il memoriale e la sistemazione dell'intera area saranno inaugurati in occasione della cerimonia annuale in memoria delle vittime di Cercina, che per una volta si svolgerà in uno spazio trasformato e reinterpretato.

Dal punto di vista didattico la proposta è particolarmente significativa. Il progetto di un monumento commemorativo richiede in massima parte un impegno di elaborazione concettuale che consiste nel dare forma a un sistema di significati connessi all'oggetto del ricordo, senza soggiacere a quei vincoli di natura distributiva e funzionale che sono invece determinanti per un edificio con altra destinazione. Se l'obiettivo è quello di insegnare ad esprimere un concetto con gli strumenti dell'architettura, l'assenza di una funzione pratica rende questo tipo di esercizio particolarmente efficace, poiché aiuta a comprendere il valore fondante di una solida base concettuale offrendo l'opportunità di cimentarsi nell'espressione poetica e simbolica del linguaggio dell'architettura. D'altro canto la realizzazione cala lo studente in

una dimensione concreta che raramente gli è possibile sperimentare durante gli anni dello studio.

Inoltre il tema implica un doppio scavo nella memoria: da una parte la rilettura della storia della liberazione di Firenze; dall'altra il tentativo di riannodare il filo spezzato di un'occasione mancata immaginando di nuovo, a distanza di quasi settant'anni dal progetto di Detti e Scarpa, un'alternativa alla semplice lapide che oggi segna il luogo dell'eccidio.

### **Prefigurare l'integrazione culturale (FP)**

La scelta di proporre agli studenti, fin dal primo anno di studi, temi progettuali legati a situazioni reali ed in particolare connessi a temi sociali deriva dalla convinzione che alcuni principi fondamentali del mestiere dell'architetto possono essere trasmessi agli studenti con maggiore incisività e chiarezza intrecciando l'insegnamento accademico con itinerari didattici che escono dalle aule universitarie e che si incontrano con la complessità delle trasformazioni in atto dei luoghi, della cultura e della società. La radice dell'apprendimento si estende e si consolida alimentata dalla dialettica tra esercizio accademico e realtà e dalla continua ricerca di un equilibrio tra immaginazione e oggettività, dove l'immaginazione non è la leva per un gesto architettonico autoreferenziale ma è il motore di cambiamento di situazioni effettive fisiche culturali e sociali.

Gli studenti che attraverso il progetto d'architettura si misurano con tematiche sociali sono chiamati a riflettere sul ruolo etico connotato nel mestiere dell'architetto, sulla responsabilità morale che l'architetto ha ogni volta che attraverso la propria opera incide nella vita dell'uomo. Gli allievi procedono dalla specificità di istanze concrete e dal loro rispetto ma allo stesso tempo sperimentano la necessità e la difficoltà di tradurle in architettura. La concretezza del tema progettuale li motiva ad elaborare un pensiero critico

autonomo sulla realtà e a tradurlo in spazi di vita, maturando come persone prima ancora che come architetti.

Un percorso partecipato promosso da un'associazione di cittadini residenti nel centro storico di Firenze, finanziato dall'Autorità regionale per la garanzia e la promozione della partecipazione, finalizzato alla riappropriazione e riqualificazione di una vasta area verde che vedeva compromesso il suo secolare uso pubblico a causa della sua imminente vendita, è stata l'occasione per coinvolgere gli studenti del Laboratorio di Progettazione Architettonica I, in un percorso che annoda insegnamento accademico e impegno sociale.

L'area oggetto del percorso partecipato costituisce un frammento di quella Firenze nascosta costituita da giardini e chiostri per lo più inaccessibili ai cittadini e invisibili dietro le cortine edilizie che caratterizza il nucleo storico di Firenze. La particolarità di questo luogo protetto dal traffico cittadino, dal rumore, dall'uso sconsiderato che spesso viene fatto degli spazi pubblici ed il suo uso da sempre legato a funzioni sociali – giardino pubblico, scuola materna, centro anziani, centro giovani, ludoteca – ha da sempre favorito la coesione sociale in un quartiere storicamente popolare ed oggi interessato da rapidi mutamenti sociali. Qui si incontra una comunità eterogenea composta da famiglie diverse per cultura, per linguaggio, per estrazione sociale, alcuni di recentissima immigrazione, altri residenti nel quartiere da generazioni; insieme condividono momenti del loro vissuto quotidiano, come il gioco dei figli all'uscita da scuola o nel fine settimana, facendo di questo spazio un luogo di fondamentale coesione sociale. Il microcosmo dell'area oggetto del progetto partecipato è divenuto per gli studenti il paradigma delle trasformazioni in atto nella società contemporanea.

Gli allievi si sono occupati in particolare del progetto della ludoteca all'interno del giardino, richiesta dai cittadini

all'amministrazione pubblica. Nelle proposte degli studenti troviamo la consapevolezza che il progetto d'architettura si inserisce in un processo di lenta costruzione, sedimentazione e trasformazione dei luoghi, riconosciamo la volontà di radicare il progetto del nuovo al territorio attraverso la ricerca delle tracce del luogo, intese sia come elementi di misura e di ordine dell'architettura e degli spazi, sia come insieme culturale. Leggiamo la ricerca di un linguaggio architettonico nel quale i segni del passato dialoghino con quelli del presente, alla ricerca di un'identità architettonica che comprenda e accolga la contaminazione e la diversità. Allo stesso tempo vediamo riflessa nei loro progetti la lettura della città come luogo dell'integrazione sociale, dell'inclusione, della condivisione di spazi, troviamo l'impegno a far convergere il senso delle relazioni umane con il senso dello spazio e l'idea che lo spazio pubblico è il luogo nel quale si sostanziano valori condivisi da una comunità. Il progetto della ludoteca e del giardino diviene allora primariamente un progetto di relazioni materiali e immateriali.

La ludoteca immersa in questo raro quadrilatero verde prefigura una comunità nella quale la pluralità culturale è un valore da coltivare e far crescere, prefigura la possibilità di un radicamento per coloro che hanno dovuto abbandonare la loro 'prima radice' nello stesso terreno di chi, al contrario, ha radici profonde.

## Quale progetto per quale società: Una esperienza applicata nel sud Italia

**Nicola Parisi**

Politecnico di Bari

Dipartimento di Ingegneria Civile e Architettura

Quanto e come la formazione nella pratica del progetto applicata nelle scuole di architettura riesca realmente a formare chi domani farà il progettista non è facile da capire. Si ha, comunque, il vago sentore che la distanza tra gli 'esercizi' di progetto dell'accademia e i reali incarichi di progetto nel mondo professionale divergano in maniera netta. In particolare modo oggi con il mutare delle prospettive reali del mondo delle costruzioni e, soprattutto, con il ruolo sempre più determinante che le comunità rivestono nei reali processi di trasformazione urbana.

La costante preoccupazione di De Carlo sui temi della partecipazione oggi riacquisisce un nuovo valore alla luce delle radicali mutazioni della nostra società sia in relazione ai contenuti che agli strumenti attraverso i quali la gente partecipa ai processi.

Vengono a delinarsi, quindi, due importanti novità che incidono in maniera netta sulla pratica del progetto: da un lato la variazione dei temi su cui lavorare che virano in maniera decisa sul riuso e sulla rigenerazione dei numerosi contenitori e comparti urbani in stato di abbandono e dall'altro il ruolo che il costante rapporto con gli utenti destinatari del processo deve avere nel corretto svolgimento della stesura di un progetto.

Come oggi, e domani, le scuole di architettura affronteranno queste novità nella riscrittura delle esperienze di laboratorio progettuale condotte con gli studenti di architettura?

E' evidente la complessità del tema e la mancanza di una netta risposta a domande di questo tipo. Solo la pratica del progetto negli esercizi dei laboratori potrà dare i segni ed i riscontri necessari per una nuova e consolidata direzione. Acquisiscono, quindi, valore tutte le esperienze che, facendo propri i dubbi sulla parziale inadeguatezza della tradizionale pratica dell'insegnamento del progetto sinora condotta, provano a tracciare nuovi protocolli sperimentali.

Una di queste occasioni si è presentata circa quattro anni fa, quando mi fu proposta la carica alle Politiche Urbanistiche

del Comune di Bitonto, centro urbano importante nell'area metropolitana di Bari. Il ruolo istituzionale assunto ha accentuato in me la vivace curiosità che da alcuni anni contraddistingue le riflessioni che faccio sul ruolo di una ricerca scientifica nel settore della progettazione; ho sentito sin da subito che questa esperienza avrebbe potuto fornire alla mia principale attività lavorativa di ricercatore e docente universitario riscontri e spunti estremamente dirimenti rispetto alle questioni teoriche e pratiche del progetto. Durante questi anni di lavoro dove ricerca scientifica e pratica di governo del territorio si sono intrecciati in maniera intensa, influenzandosi l'un l'altra, ho appreso contenuti inediti, ho vissuto esperienze estremamente formative, ho condiviso percorsi di lavoro importanti, ho scoperto ed apprezzato un mondo della ricerca oggi in fermento, che oltre a darsi risposte, si pone domande molto complesse, e con passione e spirito pionieristico si protende al futuro provando a contribuirvi con il pensiero, con l'azione e con un rinnovato e inedito senso di comunità.

Strategia generale nell'esperienza condotta è stata la volontà di fondare e strutturare un Urban Center quale luogo di contaminazione delle diverse componenti sociali che affrontano il tema della trasformazione urbana non escludendo dall'esperienza il mondo universitario ed in particolare gli studenti che, al contrario, sono diventati la spina dorsale di tutta l'iniziativa. Loro hanno condotto l'animazione dell'Urban, hanno curato gli eventi ed hanno coordinato un confronto che è diventato parte della propria esperienza di progetto in alcuni dei laboratori da me condotti nel Corso di Laurea Magistrale in Architettura presso il Politecnico di Bari.

I cardini dell'esperienza progettuale sono stati essenzialmente due: la scelta di un tema di progetto 'esageratamente' calato nella realtà locale e la volontà di affrontare nel progetto anche il percorso di condivisione con le comunità locali e con gli stakeholders.

Una importante parte del corso è stata impiegata per consentire alla classe di comprendere lo stato attuale della pro-

grammazione urbanistica e dei lavori pubblici della città in maniera da renderli consapevoli delle strategie in atto nonché dello stato dei finanziamenti stanziati su parti di queste opere. Questa 'presa di coscienza' ha permesso di individuare temi di riqualificazione di spazi urbani esistenti con un alto grado di interrelazione e con strategie comuni che spesso scorrevano da luogo a luogo. I temi di progetto sono stati numerosi e dislocati in varie parti di un'area omogenea presa in esame e gli studenti, divisi in gruppi, hanno lavorato concentrandosi sul proprio progetto ma confrontandosi di continuo con gli esercizi 'al confine' avendo cura di monitorare la qualità della strategia complessiva.

L'esercizio progettuale è stato in larga parte condotto negli spazi dell'Urban Center poiché l'attività formativa degli studenti è stata anche quella di attirare il confronto sui temi e sulle dinamiche del progetto coinvolgendo i comitati di quartiere neocostituiti, le associazioni di categoria come quelle dei commercianti e tutti i gruppi del 'terzo settore' che spesso sono i protagonisti di quell'animazione locale che contraddistingue gli spazi della città. È emerso un ritmo del progetto complesso e sincopato nella sua parte iniziale, con evidenti difficoltà nella individuazione di una direzione praticabile, ma vivace e incalzante nel proseguo quando una buona struttura complessiva del masterplan ha garantito tutti sul buon esito del progetto in relazione alle differenti istanze portate nell'azione di coinvolgimento.

Tutto il percorso è stato caratterizzato da 'incursioni' nel laboratorio di soggetti che a diverso titolo potevano contribuire ad illuminare l'esercizio del progetto nel suo divenire; abbiamo ospitato i tecnici incaricati del Piano Urbano della Mobilità Sostenibile così come progettisti incaricati su temi affini in altre città limitrofe. Ne è nato un ritmo interessante che ci ha condotto al risultato finale: tra gli altri elaborati una grande tavola ampia 7 X 4 metri composta di 28 moduli da 1 metro quadro che riproduce in scala 1:200 tutto il quartiere con i progetti dei singoli gruppi a raccontare un'ipotesi di progetto assolutamente attuabile poiché generata in linea



alle attività di trasformazione in atto e con la consapevolezza di una comunità partecipe delle direzioni assunte. Numerose sono state le occasioni conclusive di confronto anche sugli esiti del lavoro e cosa più interessante la continuità tra gli esercizi degli studenti e le soluzioni effettivamente utilizzate nei progetti definitivi ed esecutivi di alcuni degli spazi successivamente oggetto di intervento reale.

L'attività sulla città condotta in seno ai laboratori di progettazione architettonica ha prodotto un'intensa ed interessante esperienza attirando l'attenzione anche del progetto europeo EUCANET coordinato dal Comune di Torino e del suo Urban Center che assieme a diversi altri laboratori urbani come il nostro si è fatto promotore della costituzione della Rete degli Urban Center a Torino nella primavera del 2017.

Questo approccio ha manifestato da subito uno spontaneo allineamento dell'interesse degli studenti, delle realtà locali come anche del mondo amministrativo istituzionale e tecnico che ha portato a reiterare l'esperienze. Sono nati, con lo stesso approccio, nuovi temi per il Laboratorio di Progettazione del Paesaggio come quello della progettazione degli incolti urbani con il tema dell'agricoltura in città, o anche il tema della riconversione della vecchia zona artigianale in APPEA – Area Produttiva Paesaggisticamente ed ecologicamente attrezzata – secondo le linee guida del Piano Paesaggistico della Regione Puglia. Come attualmente è in corso il laboratorio di progettazione architettonica al terzo anno sulla rigenerazione urbana dell'area periferica ad est. Tutti temi di progetto pienamente configurati nei veri processi in atto e condotti assumendo sempre, anche, la sfida del coordinamento del processo di condivisione con le comunità locali.

### Riferimenti bibliografici

AA.VV. 2016. *BACKSTAGE. L'architettura come lavoro concreto*. Milano: Franco Angeli.

De Carlo, Giancarlo. 2013. *L'architettura della partecipazione*. Macerata: Quodlibet

Hirshberg, Peter, Dougherty, Dale, and Kadanoff, Marcia. 2017. *MAKER CITY. A practical guide for reinventing our cities*. San Francisco: Maker Media.

Parisi, Nicola. 2018. "Co-progettare e gestire il cambiamento dell'habitat urbano." In *SMART. Quale futuro per le città?*, a cura di Nicola Parisi, 13-39. Roma: Aracne Editrice.

### Immagini

1. Workshop di progettazione architettonica al Politecnico di Bari. Federica Fiorio, 2017.
2. Urban week, evento pubblico di condivisione dei progetti. Nicola Colapinto, 2016.
3. Inaugurazione Urban Center Bitonto. Nicola Colapinto, 2016.
4. Mostra del masterplan sul nuovo centro della città. Savino Carbone. 2018.

Oltre le immagini contenute nel paper, che forniscono un riscontro dell'attività messa in campo e descritta, ulteriori approfondimenti possono essere fatti visionando i documenti video che raccontano gran parte delle esperienze salienti sinora compiute e disponibili ai seguenti link:

- <https://www.youtube.com/watch?v=jrlx1K9MMPE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=rUpv8ST5aXw>
- [https://www.youtube.com/watch?v=fZNGfuja\\_JI](https://www.youtube.com/watch?v=fZNGfuja_JI)
- <https://www.youtube.com/watch?v=sw-8iQgR2ZA>

## Architetture per l'accoglienza tra ricerca e didattica

**Laura Parrivecchio**

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento di Architettura

Lo scritto vuole evidenziare il contributo della ricerca del progetto di architettura nei suoi contenuti sociali, a partire da un percorso che mi ha visto studente e, successivamente, ricercatore (PhD).

Il progetto di architettura, tra didattica e ricerca, deve essere continuamente attraversato e influenzato dai fenomeni dell'attualità che interessano la città contemporanea e che costituiscono il materiale su cui riflettere.

Nella mia esperienza di ricerca – soprattutto nel dottorato – fondamentale si è rivelata la confluenza di diversi saperi (antropologia, sociologia, cinema, arte, fotografia, etc), finalizzati alla costruzione di un quadro di riferimento necessario per interpretare la città contemporanea.

L'intreccio dei diversi ambiti disciplinari è stato utile per la costruzione del mio percorso di studio (progetto di laurea e dottorato) che, sicuramente, mi ha permesso da un lato di elaborare il progetto e, allo stesso tempo, la possibilità di costruire una personale ricognizione sui temi dell'architettura, orientando lo sguardo sul fenomeno sociale migratorio.

L'attenzione sulla costruzione di un percorso formativo alla ricerca, più che sul prodotto finale della stessa, è insita nella scuola di Palermo, il cui l'obiettivo, attraverso la figura di Pasquale Culotta, coordinatore del dottorato di ricerca in Progettazione Architettonica (oggi purtroppo scomparso), è stato quello di considerare il progetto non "quale prodotto o fine ultimo del percorso di studi [ma] uno strumento necessario sia per l'addestramento disciplinare del dottorando, sia per le proprietà insite nel suo farsi: suscitare riflessioni, istituire nessi, definire nuovi punti di vista all'interno delle tematiche individuate come oggetto di ricerca; si rivelava insomma quale mezzo non privo di ambiguità ma, al tempo stesso, insostituibile e specifico, costitutivo dell'identità disciplinare"<sup>1</sup>.

---

1. E. Palazzotto, "Pasquale Culotta e il progetto del Dottorato", in Atti del convegno *Il progetto d'architettura fra didattica e ricerca*,



A tal proposito è opportuno citare i *Quaderni del Dottorato di Ricerca in Progettazione Architettonica*<sup>2</sup>, in cui sono stati pubblicati i diversi temi indagati nel dottorato: dal restauro del moderno, agli spazi delle città dismesse, alla temporaneità, al Mediterraneo, e che offrono un'occasione per riflettere sul progetto di architettura nella didattica e nella ricerca.

I diversi ambiti di ricerca che hanno interessato i corsi di dottorato prima citati, oggi si arricchiscono di nuove tematiche che coinvolgono la realtà contemporanea, ovvero il ruolo sociale nell'architettura.

Così come specificato nella call del 7 Forum ProArch Imparare architettura, ci si è interrogati (e lo si fa ancora oggi) sul ruolo sociale del progetto di architettura sia sulla didattica, sia su come questo possa avere applicazione e risultati anche esterni ad essa.

Gli spazi della città che presentano nell'abitare una complessità sociologica (periferie, centri storici, etc) sono i principali campi di studio nella sperimentazione didattica, connessa – in particolare – con il tema delle migrazioni.

Nella didattica il ruolo dello spazio nella città contemporanea per la società multietnica è stato attenzionato già dagli anni '90 dal Prof. P. Culotta a partire dal tema della moschea<sup>3</sup> suggerito da una notevole presenza islamica a Palermo e a Mazara del Vallo; seguito dal corso coordinato (dal 1998 al 2003) insieme al Prof. A. Sciascia, sul tema delle abitazioni per stranieri nel centro storico di Palermo<sup>4</sup>.

---

(a cura di) C. D'Amato, *Arti Grafiche Favia, Modugno (Bari) 2011*, p. 2030.

2. Si veda *Quaderni del Dottorato di Ricerca in Progettazione Architettonica*, collana curata da Rosi Bellanca.

3. Si veda: P. Culotta, *La Moschea d'Occidente. Progetti per Palermo e Mazara del Vallo*, M. Panzarella, G.F. Tuzzolino (a cura di), Medina, Palermo 1992.

4. Si veda: P. Culotta, A. Sciascia A. (a cura di), *L'architettura per la città interetnica. Abitazioni per stranieri nel centro storico di Palermo*, L'Epos, Palermo, 2005.

Dalla sperimentazione didattica all'interno dei Laboratori di Progettazione del Prof. P. Culotta, è nata la curiosità, da parte di altri docenti, di indagare l'abitare connesso al tema dell'accoglienza e dell'integrazione, sia nelle città di approdo dei migranti, sia in quelle fortemente intrise di memorie culturali.

A tal proposito emblematica è la ricerca condotta dai Proff. A. Sarro e G.F. Tuzzolino nelle città siciliane (con particolare riferimento all'isola di Lampedusa e alla città di Mazara del Vallo) all'interno dei Laboratori di Progettazione Architettonica del terzo anno<sup>5</sup>, il cui obiettivo è stato quello di rafforzare il significato sociale dell'architettura, cercando di coniugare i problemi più attuali e cogenti del fenomeno migratorio.

In tal senso, nell'esperienza dei Laboratori, il progetto di architettura ha acquisito significati nuovi, sia legati al recupero di spazi che vengono dotati di nuova bellezza, sia arricchito di importanti contenuti etici e sociali, capace di tradurre i bisogni e le necessità degli uomini ponendosi in modo coerente con luoghi in cui si inserisce.

Se da un lato la didattica ha offerto risposte significative sul tema dell'Altro, da un punto di vista applicativo – volgendolo sguardo al passato – emblematici sono i contributi da parte degli architetti del Movimento Moderno interessati sul ruolo dell'uomo quale figura fondamentale nel disegno della città e nella costituzione del progetto.

Si pensi al lavoro svolto da H. Fathy nelle città di New Gourna (1948) e New Bariz (1965) in cui il progetto di architettura viene considerato uno strumento capace di costruire spazi di relazione (pubblici e privati), tenendo conto del valore sociale; o alle opere di Aldo Van Eyck in cui si ritrovano i princi-

---

mo, L'Epos, Palermo, 2005.

5. I risultati di tale ricerca sono stati pubblicati nel libro: A. Sarro, G.F. Tuzzolino, G. Di Benedetto (a cura di), *Nei luoghi dell'accoglienza. Progetti per Lampedusa e Palermo*, Aracne Editrice, Roma 2014.

pi di individuo, comunità, interazione tra interno ed esterno, esplicitati nella volontà di costruire una piccola città in grado di far incontrare l'uomo e la collettività<sup>6</sup>.

Tali esempi e sperimentazioni costituiscono un materiale decisamente interessante da cui attingere, e con cui è possibile dare delle risposte se si pensa alla grande mobilità umana che coinvolge il nostro Paese, seppur l'attuale politica non sia a favore dell'accoglienza.

Contrariamente, infatti, ritengo che tali vicissitudini richiedono una particolare attenzione, indispensabili per la conoscenza della realtà e della sua coerente trasformazione.

Rogers scriveva: «Non si può pensare un'architettura senza pensare alla gente». La distanza che intercorre tra la trasformazione della città e le reali esigenze della collettività, costituisce una condizione del nostro tempo, protesa verso l'inconciliabilità dei desideri degli uomini e l'incoerenza della modificazione fisica. Si nota, infatti, come gli spazi del presente, non si configurano più quali luoghi in cui ricercare un senso di appartenenza e stabilità poiché, in essi, giocano un ruolo determinante la velocità, la mutevolezza, la transitorietà.

Assumere le migrazioni come criterio interpretativo della realtà contemporanea è stato il punto di partenza del mio percorso di ricerca, che ha avuto inizio con la tesi di laurea, quest'ultima fondamentale poiché da un lato chiude un percorso didattico, dall'altro in quanto consente di sviluppare un tema che, come nel caso mio, ha coinciso con un particolare momento storico legato a vicende spesso tragiche sulle migrazioni.

La tesi di laurea, in cui ho indagato il tema Architetture per l'accoglienza nell'isola di Lampedusa elaborando un progetto capace di instaurare un nuovo rapporto tra luogo, paesaggio e architettura mediante la costituzione di un centro di accoglienza per migranti, ha infatti costituito l'inizio di un

percorso di ricerca che è stato approfondito nell'elaborazione della tesi di dottorato.

Quest'ultima dal titolo *Abitare i luoghi dell'integrazione*, ha inteso articolare un ragionamento sull'abitare posto in relazione con le questioni legate alle migrazioni mirando, non tanto alla rappresentazione compiuta del fenomeno, quanto alla ricostruzione (complessa e in divenire) del rapporto tra abitare-fenomeno migratorio-spazio architettonico.

Lo spazio diviene, quindi, il luogo delle confluenze degli scambi che si traducono in una nuova progettualità architettonica capace di riassumere le diverse manifestazioni dell'abitare.

A conclusione della mia attività di ricerca la domanda che emerge è: come far confluire i contenuti delle esperienze di studio (laurea e dottorato) nella ricerca didattica?

Ritengo fondamentale che le Scuole di Architettura debbano mantenere una vitalità che solo la ricerca può offrire, sviluppando temi aggiornati che coinvolgono direttamente la città che abitiamo e che possono essere esplorati nel progetto di architettura.

Sarà necessario oggi aggiornare le tematiche di ricerca per rispondere al processo di cambiamento che è in atto che deriva dalla realtà e dalla mutazione degli spazi che abitiamo.

6. Si pensi al progetto per l'Orfanotrofo ad Amsterdam (1955).

# Il carcere laboratorio progettuale e sociale

**Marella Santangelo**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Come richiesto dagli organizzatori del tavolo tecnico "Progetto accademico e azione sociale" ho indicato per il mio intervento uno dei quattro macro-temi, quello dal titolo "Il rapporto tra didattica e ricerca: accademici-ricercatori", eppure devo dire che il lavoro di cui parlo si inserisce in più d'uno, perché la mia relazione con i temi del carcere, ormai più che decennale, si è trasformata in un intreccio virtuoso quanto inestricabile tra ricerca e didattica.

Questo è il caso di una esperienza molto concreta (laboratori, workshop di progettazione, ricerche, tirocini, realizzazioni) con un tema critico, gli spazi della pena e l'architettura del carcere, e con una quantità di interlocutori varia e complessa.

Farò una sintetica premessa necessaria per spiegare la concatenazione delle azioni e degli eventi. Più di dieci anni fa iniziai a occuparmi dei temi relativi all'architettura del carcere, quando fui invitata a partecipare al Comitato Scientifico, presieduto da Aldo Bonomi, per l'organizzazione dell'evento *La rappresentazione della pena* che si svolse alla Triennale di Milano dal 22 febbraio al 19 marzo 2006. In quella occasione Franco Origoni e io organizzammo una tavola rotonda su "Architettura e carcere", alla quale invitammo Guido Canella con Enrico Bordogna, Corrado Marcetti e Enzo Mari; fu un pomeriggio appassionante e interessante, riportammo un tema di progetto di architettura civile e collettiva al centro della riflessione. Con Canella parlammo di "valore civile" dell'architettura, delle possibilità che l'architettura ha di incidere sulla società e di trasformarla attraverso lo spazio, architettonico e urbano. Ma anche dell'esperienza costruita da Rogers nel Corso di Composizione del terzo anno della scuola di architettura di Milano (tra il 1962 e il 1968) con la scelta di far lavorare gli studenti su tre grandi temi di progetto: carcere, scuola e teatro. Tre attrezzature civili, tre simboli della vita urbana, tre presidi della democrazia. Temi di progetto che raccontano un'idea di scuola sperimentante, che ricerca e si pronuncia su questioni della città e della società,

e avanza proposte con i mezzi dell'architettura, con il progetto (Bordogna, 2012); in questa unità tra ricerca e didattica, tra impegno civile e "formalità" dell'architettura, Rogers, e con lui Canella, era convinto che se dessero le migliori condizioni per il valore di una scuola e per la formazione degli allievi. Questo lo considero il punto di partenza.

### **Il metodo di insegnamento: STUDENTI**

Lavorare su temi concreti, concreto è un termine generico che però uso sempre al principio dei Laboratori per indicare la connessione con la realtà, per me imprescindibile nel progetto didattico, la possibilità di una interlocuzione diretta e reale con la committenza, con i cittadini, con gli abitanti. Il tema del carcere è questo e molto di più. Il carcere è l'unico l'edificio pubblico abitato, ma è anche l'eterotopia per eccellenza; questo significa per me lavorare sull'abitare, su una sua declinazione particolare, l'abitare "coatto".

Lavorare sul carcere è anche la possibilità di condurre gli studenti dentro, dentro uno spazio intercluso, cinto, confinato; dentro uno spazio che deve rivestire molti ruoli, deve essere spazio pubblico e collettivo, ma anche spazio privato, spazio della massima intimità; spazio condiviso (con chi non sceglie); spazio dell'isolamento (che non sceglie); spazio del lavoro, dello sport; spazio dell'affettività, dell'amore. Ma significa anche incontrare persone, persone che hanno commesso errori, che stanno scontando una pena, che sono privati della libertà personale (altro concetto per noi liberi difficile da percepire in tutta la sua tragicità), che sono private degli affetti, spesso anche della dignità. E lo spazio è uno dei tramiti/strumenti attraverso cui lo Stato mortifica queste persone.

Lo spazio del carcere è uno spazio istituzionale, che si è trasformato nel tempo in uno strumento di malvagità e, come testimonia la condanna dell'Italia da parte della CEDU per trattamento inumano e degradante dei detenuti, di tortura.

Lo spazio è l'oggetto nel nostro progettare, il progetto diventa strumento primario dell'azione sociale.

Attraverso il progetto didattico, che è progetto di formazione, si costruisce una consapevolezza, l'Università partecipa alla costruzione di un modo di essere, di un'attitudine del progettista a mettere il proprio sapere nel sociale come competenza, non mi riferisco all'azione di volontariato. Gli studenti si sentono parte di un'azione più grande, eticamente importante, e l'architettura si riprende il suo ruolo.

Il lavoro didattico si articola in diverse azioni: Laboratorio di Progettazione 2° e 3° anno, in collaborazione con i detenuti; Workshop di progettazione studenti-detenuti in carcere, sia con gli adulti che con i minori; tirocini di progettazione in-tramoenia; tesi di laurea; tesi di dottorato.

I temi di progetto sono tutti centrati sul carcere e sullo spazio della pena con diverse specificazioni e scale di intervento: la cella/camera di pernottamento, gli spazi della socialità, gli spazi esterni e interni dei colloqui, i cortili passeggio, i servizi sanitari, i luoghi del lavoro e dello studio; la relazione fisica con il contesto: i limiti, le mura, i confini; le relazioni con la città e con l'intorno; fino alla progettazione esecutiva di alcuni elementi di distribuzione e arredo degli spazi interni

### **Il rapporto tra didattica e ricerca: ACCADEMICI E RICERCATORI**

Lavorare su temi e questioni di natura sociale mette in relazione continua e imprescindibile con altri mondi e con altre discipline esterne alla progettazione; l'interlocuzione con l'esterno a tutti i livelli si rivela inesauribile fonte di stimoli, di interrogativi, di conoscenze, in questo modo l'interdisciplinarietà diventa indispensabile quanto ineluttabile. La complessità del progetto si rispecchia nella complessità della sua costruzione processuale, così il progetto didattico diventa l'unico strumento per sperimentare lo spazio della pena.

Il rapporto tra didattica e ricerca trova un terreno fecondo nell'azione sociale, nella nostra disciplina anche grazie all'assenza quasi assoluta dell'architettura tra le discipline di riferimento della realtà.

Il carcere ne è una prova tangibile e la mia esperienza dimostra come le cose si vadano intersecando, dalla richiesta di sostegno e collaborazione degli attori esterni, che possiamo anche identificare come la committenza, al mondo accademico; dalla ricerca di soggetti interessati a lavorare sui temi dello spazio e della sua trasformabilità, al progetto didattico strumento di sperimentazione continua e attraverso il quale intessere relazioni e collaborazioni accademiche nazionali e internazionali.

Da ormai quattro anni lavoriamo con gli studenti al progetto del carcere, una scelta didattica sperimentata attraverso la decisione di "entrare dentro", non solo alle questioni dello spazio del/in carcere e alle sue infinite possibili declinazioni, ma anche fisicamente per portare gli studenti all'interno di quello che si configura come una sorta di mondo parallelo, in cui ci si può confrontare direttamente con la realtà. Il progetto non è così esercizio didattico estemporaneo, ma diviene un'esperienza di formazione continua, si sperimenta l'impegno sociale nella didattica del progetto, nel progetto stesso, si scelgono e si approfondiscono percorsi importanti di ricerca.

### **Le sperimentazioni e le ricadute concrete: CITTADINI-ABITANTI**

Appare a questo punto evidente come i vari macro-temi si siano tutti collegati tra loro. L'obiettivo formativo diviene impegno culturale nel suo complesso, lavorare sul progetto dello spazio per rendere meno afflittivo il periodo della pena rappresenta una forma di educazione civica, di responsabilità sociale verso il prossimo. Gli studenti hanno in queste sperimentazioni didattico-progettuali vari ruoli che vivono con grande responsabilità e responsabilizzazione.

Sono progettisti, dialogano con la committenza, i detenuti che sono però anche fruitori e beneficiari; dialogano con i poliziotti, gli amministratori, gli operatori; sono cittadini che entrano in contatto con una realtà altra, di cui mediamente non si sa nulla e diventano portatori di un messaggio forte e importante all'esterno nella città che vede con distacco, paura e repulsione il carcere "discarica sociale".

In più di un caso la principale ricaduta concreta è stata la realizzazione dei progetti, elaborando attraverso il tirocinio intra-moenia il progetto esecutivo gli elementi sono poi stati realizzati all'interno degli Istituti, nelle officine e nelle falegnamerie. Nella casa circondariale di Poggioreale a Napoli nel Padiglione Genova, il progetto è stato realizzato, il corridoio è stato trasformato nello spazio della socialità, lo spazio che non c'era e che consentirà ai ristretti di uscire dalle celle, di stare insieme, di leggere, di giocare a carte, di sentirsi meno soli. A Padova nella Casa di reclusione "Due Palazzi" i luoghi del lavoro e la biblioteca sono stati riconfigurati, restituendo spazio, sicurezza, una insperata dimensione di libertà, nuovi colori hanno reso gli spazi accoglienti, diversificandoli finalmente dal grigiore carcerario.

### **Il dialogo con la politica: AMMINISTRATORI**

Il passaggio alla realizzazione è importante per gli studenti e per i ristretti, non solo simbolicamente e per la sua valenza di conclusione del processo progettuale, ma anche perché testimonia e legittima il ruolo del progetto e dell'Università nell'interlocazione con l'esterno, con l'Amministrazione penitenziaria nella sua complessità, con le regole e le infinite limitazioni imposte ai, e nei, luoghi della reclusione. Il dialogo con la politica è nel caso del carcere più complesso del dialogo con gli amministratori in senso lato, perché il tema del carcere è uno dei più delicati contro i quali la politica si scontra sempre. Più il Governo è conservatore e carcerocentrico più la questione dello spazio e dell'inadeguatezza del patrimonio edilizio penitenziario viene fuori, o meglio

dovrebbe venire fuori se gli architetti e l'architettura facessero la loro parte.

La mia esperienza personale è strettamente connessa alle scelte della politica, come membro del Tavolo 1 degli Stati generali dell'esecuzione penale dedicato a "Spazio della pena: architettura e carcere", come coordinatore dei tavoli di lavoro sul carcere e sugli edifici giudiziari nell'ambito Convenzione CRUI/Ministero della Giustizia, e oggi come Delegato del Rettore al Polo Universitario Penitenziario della Campania. La cosa più stimolante è la consapevolezza che il cambio di passo che ha portato la politica a occuparsi del carcere come emergenza, muove proprio da una questione spaziale, dal sovraffollamento, dai mq che ogni ristretto deve avere per sopravvivere o forse per vivere.

## L'architetto utile

**Fabrizio Toppetti**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Per tutti coloro che svolgono la propria attività didattica nel campo del progetto un confronto sull'argomento al centro di questo VII Forum appare non solo opportuno e importante ma anche ineludibile. I temi messi in fila negli otto tavoli suscitano tutti interesse e meritano tutti attenzione: non è facile trattarli separatamente gli uni dagli altri. Ne ho scelto uno come guida (la parte per il tutto) prendendomi la libertà (o meglio cogliendo l'opportunità) di traversarne anche altri contigui e connessi. Tratterò dunque di progetto accademico e azione sociale con uno sguardo rivolto al radicamento nel territorio e necessariamente ai temi e alle scale del progetto, dal punto di vista di un docente impegnato al primo anno di un percorso quinquennale a ciclo unico.

Con il laboratorio di progettazione architettonica e urbana 1 lo studente è chiamato per la prima volta ad affrontare un progetto. Innanzi tutto dunque è necessario chiarire cosa significa affrontare questioni di tale complessità e rilevanza con allievi giovani e inesperti, senza dimenticare di fornire le basi necessarie per accompagnare la loro crescita e la loro maturazione nel campo specifico della progettazione architettonica. È evidente che se agli ultimi anni il tema dell'impegno sociale può essere affrontato in maniera esplicita attraverso una didattica "in situazione" – ovvero con la scelta mirata dei temi e il confronto orizzontale con gli attori che hanno parte in causa nelle problematiche trattate – al primo anno scelte troppo dirette in tal senso rischierebbero di disorientare fornendo ampio spazio all'ingerarsi di equivoci – il più comune è senz'altro la confusione tra il cosa fare in termini di scelte programmatiche rispetto al come farlo – e sovrapposizioni con altri ruoli, dal politico al sociologo.

Tutto ciò premesso, proprio perché si tratta del primo anno, non è possibile eludere una questione dirimente (quanto delicata) che attiene al mandato che si profila per l'architetto in una società in continua evoluzione che non ha urgenza di costruire e che del suo contributo ha dimostrato di poter fare a meno. In estrema sintesi per chi e per che cosa lavoriamo e in quale contesto. Al contempo è necessario presentare le problematiche

complesse e interrelate (con un'apertura di ampio spettro) che concorrono a delineare lo sfondo del nostro agire. Aspetti che affronto (direttamente e indirettamente) a partire da un'esperienza guidata su un tema di dimensioni controllabili che contiene (seppure in misura minima e semplificata) le variabili (da subito tutte) che concorrono a delineare il quadro di riferimento del progetto di architettura.

Com'è noto, secondo Giancarlo de Carlo, l'architettura è troppo importante per essere lasciata agli architetti, infatti tutti abbiamo in mente idee e programmi, pertinenti o meno, su come i nostri spazi e le nostre città potrebbero migliorare e d'altra parte, come ci ricorda Alejandro Aravena, prima di essere un buon architetto è necessario essere un buon cittadino. Dunque dobbiamo, con le nostre doti maieutiche di insegnanti, da un lato far capire che l'origine dell'azione progettuale rivolta a una società pensante deve essere il più trasversale e aspecifica possibile, dall'altro che è importante mettere a disposizione della collettività le nostre competenze specifiche in maniera aperta e democratica, facendoci interpreti di un progetto condiviso del quale siamo chiamati a tradurre le istanze per conferire sostanza e qualità spaziale ai desideri (ovvero all'insieme dei bisogni e dei sogni) delle comunità.

Che cosa significa tutto questo nell'attività incalzante di un laboratorio semestrale di primo anno durante il quale è necessario e imprescindibile insegnare come si distribuisce un alloggio, come si aggrega a formare uno spazio urbano, come ci si raccorda alla città esistente e ancora come tutto ciò si confronta con le esigenze economiche, con le norme e i regolamenti, con le tecniche e le pratiche della costruzione?

Il laboratorio è il luogo dell'esperienza progettuale, dentro il laboratorio i temi della riflessione teorico-critica trovano immediato riscontro pratico e operativo. Un luogo quindi ove fornire gli strumenti utili a dare forma e figura alle relazioni che intercorrono tra il momento dell'ideazione e quello della costruzione, cercando di comprendere attraverso quali modalità di traduzione disciplinare e mediazione tecnica prende corpo

il nostro lavoro. Segnalo tre obiettivi in particolare. Abituarsi da principio a operare nella convinzione che il progetto non deve essere considerato mai come astrazione dal reale (a partire dal proprio quotidiano) e deve continuamente essere ricondotto alle ragioni sociali e materiali che ne determinano la domanda e ne guidano le risposte. Imparare a ragionare da principio sulle diverse scale (dalla città alla cucina), su tutte le specie di spazi abitati dall'uomo (dal soggiorno alla strada) in un processo circolare induttivo mediante un lavoro paziente capace di attraversare i diversi registri della composizione. Abituarsi a connettere i differenti saperi interrogandoli costantemente da progettisti e mettendone a frutto il portato in termini propositivi.

Posso dire a questo punto ciò che ho scelto di fare io in questi ultimi anni che per quanto riguarda la didattica sono stati un'esperienza bellissima (almeno per me) e di sicuro imperfetta (probabilmente per gli studenti), comunque formativa (spero per tutti).

Il mio primo intento è solitamente quello di fare piazza pulita rispetto ad alcune convinzioni che lo studente ha rispetto alla figura dell'architetto, alla sua autonomia e alla sua presunta vocazione artistica, liberandolo da quell'idea deviante che mette al centro l'estro e la fantasia o comunque il "luccichio fasullo" del talento, come lo definisce Erri De Luca, puntando evidentemente sulla dimensione eteronoma dell'architettura e sull'attività del progettare come pratica continua (e faticosa) che richiede perseveranza e ostinazione. Di seguito ti invito a scendere nella città ordinaria, nel caso di specie in una zona periferica e però vitale, scelta come contesto fisico morfologico ma anche culturale e sociale, con il quale confrontarsi.

Il quartiere nel quale ho scelto di lavorare è il Quadraro Vecchio situato a Roma nella periferia est, tra la via Casilina e la via Tuscolana. Si tratta di intervenire all'interno di una realtà urbana oramai stratificata, cresciuta spontaneamente in maniera disorganica ma con una relativa omogeneità dovuta alla presenza di case basse di dimensioni modeste con tipologie elementari e aggregati complessi: un quartiere che a fronte di





una qualità edilizia insufficiente è caratterizzato da una qualità dell'abitare certamente superiore e quindi da un ambiente che, diversamente da altre aree periferiche, è a suo modo vivibile e attrattivo. È bene specificare che ci troviamo in una parte della città con un'alta percentuale di immigrati extracomunitari che qui hanno trovato rifugio a prezzi abbordabili, spazi consoni alle loro consuetudini di vita e in una certa misura hanno percepito una naturale inclinazione all'accoglienza.

L'intervento che si propone di realizzare, interpretando il tema della residenza collettiva in continuità con i caratteri strutturali del quartiere e in generale con la cultura propria dei paesi mediterranei, interpreta il tema dell'abitare oggi, con consapevolezza della tradizione e delle esperienze della modernità e contemporaneità. La richiesta è progettare un completamento su aree libere o liberabili nella corona a ridosso del Quadraro Vecchio individuato esattamente nel modo in cui lo percepiscono gli abitanti (altro rispetto alla perimetrazione istituzionale del Piano Particolareggiato vigente). È un tema di lavoro di ridotte dimensioni, su una situazione reale, con problemi e vincoli concreti, da sviluppare con attenzione al contesto di riferimento ma soprattutto cogliendo le opportunità di generalizzarne i risultati attraverso soluzioni sufficientemente tipizzabili.

Rispetto al contesto cerco di indirizzare l'attenzione verso tutti gli aspetti materiali e immateriali che lo connotano, il forte senso di coesione (di una comunità oramai ricca e multietnica) e la vocazione all'inclusione sociale favorita anche dal carattere informale proprio di una parte di città cresciuta spontaneamente e di una comunità connotata da un forte senso di appartenenza. Naturalmente da queste letture emerge anche la carenza di qualità spaziale, di spazi pubblici dove incontrarsi, banalmente anche di giardinetti e marciapiedi.

Per contro il tema applicativo è esplicitamente riferito a un modello: l'Unità d'abitazione orizzontale di Adalberto Libera, uno dei capolavori assoluti del moderno italiano (e non solo) in tema di residenza collettiva, realizzato sempre nel quadrante urbano del Tuscolano a un chilometro di distanza circa dall'insieme del-

le aree nelle quali propongo di intervenire. È dunque un modello vero e vivo, che gli studenti visitano inizialmente con sospetto e diffidenza, al quale poi a mano a mano – incontrando gli abitanti e vivendone direttamente gli spazi – si appassionano. Del modello studiano le origini, ricercano gli antecedenti, analizzano gli aspetti compositivi, il ruolo urbano, ma anche la sua reazione rispetto al contesto urbano e la sua tenuta nel tempo, misurandone la distanza sia dalla città colorata e informale, sia dalla città grigia degli intensivi. In questo modo essi comprendono facilmente le ragioni della sua attualità ed esportabilità, soprattutto in una realtà com'è quella che hanno il compito di qualificare mediante il loro progetto.

I prodotti mi paiono mediamente di buon livello, ma la mia attenzione è rivolta principalmente alla qualità del percorso formativo e dunque all'acquisizione da parte degli allievi di quell'attitudine adattiva al "dialogo con l'incertezza", per usare l'espressione di Edgar Morin, che presuppone conoscenze di base, consapevolezza del ruolo, ma soprattutto capacità di porre e trattare problemi, costruire relazioni e portare a sintesi (necessariamente imperfette e contingenti) le questioni che ci competono, nella consapevolezza che oggi un architetto deve fare ciò che è necessario fare per rendere migliore gli spazi di vita della gente.

## **Immagini**

1. Unità d'abitazione orizzontale (Tuscolano III), Adalberto Libera, Roma, 1950/54, foto d'epoca.
2. Unità d'abitazione orizzontale al Quadraro, Roma, laboratorio di progettazione architettonica e urbana I A.A. 2015/16, prof. Fabrizio Toppetti, stud. Andrea Euseppi, assonometria a matita su cartoncino, dettaglio.

## **Didattica e progetto. Foligno Citylab: Il progetto come verifica**

**Paolo Verducci**

**Angela Fiorelli**

Università degli Studi di Perugia

### **Premessa**

“Dobbiamo riconoscere che solo molto raramente si possono vedere degli edifici moderni degni di nota, progettati da buoni architetti, che sembrano cresciuti naturalmente nell’ambiente circostante anziché essere una piccola opera d’arte servita su un vassoio”<sup>1</sup>.

Così E.G. Asplund nel 1916, con grande anticipo sui tempi, metteva in luce i “pericoli” a cui l’architettura moderna, e contemporanea poi, stava andando incontro. Si può infatti cogliere in queste parole la previsione di quello stile, non più movimento, che verrà poi definito internazionale e che sin da allora, con le dovute distanze temporali ed estetiche, esprimeva un certo modo di concepire e fare l’architettura come appunto un esercizio estetico-formale avulso dal contesto. Un pericolo allora, un esito oggi dilagante. Certo tipo di edifici infatti incorrono nell’affascinante immagine celebrativa di se stessi e del loro tempo, perdendo quel necessario radicamento nei luoghi, che sempre è genesi e fine. Vero è, va detto, che quell’identità di cui tanto si è parlato e si parla, può e deve emergere nel processo compositivo senza il rischio di cadere in mero ambientamento. Come si può oggi insegnare questo in una scuola di architettura? Nella nostra esperienza didattica, si è ritenuto che per un corso di Progettazione Il fosse necessario in primis dotare l’esercizio progettuale di un contesto reale, intendendo questa condizione imprescindibile alla comprensione dell’iter operativo. E definiamo qui un progetto contestualizzato un’azione consapevole che debba scaturire dai luoghi e debba farlo a partire da una profonda conoscenza dei territori e delle culture, ma al contempo non sia solo la conseguenza di un’attenta analisi cartografica e bibliografica, ma sia il risultato di un dialogo aperto con chi in questi luoghi vive ed opera. Poter quindi collaborare con gli enti locali, gli amministratori e i tecnici, ma anche con i singoli cittadini è stata l’occasione

---

1. Asplund E.G. , “Gli attuali pericoli della città di Stoccolma”, in Arkitektur, 1916.

ne per procedere alla strutturazione di una metodologia di indagine concreta e attenta all'esigenza di uno spazio tanto fisico quanto sociale. Da ciò l'importanza di concepire il progetto di architettura come azione interscalare e interdisciplinare e allo stesso tempo come strumento e verifica di un programma conoscitivo più ampio. Da questo nasce l'esperienza del Masterplan per Foligno.

### **Uno spazio condiviso: l' i\_Lab Smartcitiesdesign**

La scelta del tema di progetto prende avvio dall'opportunità di disporre del nuovo i\_lab smartcitiesdesign, un laboratorio di ricerca del Dipartimento di Ingegneria di Perugia, cofinanziato dall'Università degli Studi di Perugia e dalla Regione Umbria. La presenza della sede della Protezione Civile congiuntamente a quella del Centro Studi, vede in Foligno il luogo strategico per la creazione di uno spazio dedicato alle tematiche della città, con attenzione ai concetti di Smart City e Smart Land ma anche di Safeland e Resilient Design. Il centro nasce infatti dall'obiettivo di creare un luogo di ricerca e al contempo di incontro sui temi dello spazio urbano ma anche della promozione e valorizzazione delle risorse territoriali proprio a partire dalla centrale emergenza di ricostruzione post-terremoto e di messa in sicurezza delle zone ad altro rischio sismico. La possibilità di sfruttare uno spazio per lo scambio culturale e sociale tra cittadini, università, imprese e governance, ha permesso agli studenti di poter lavorare in continuità e osmosi con la città stessa e di condurre un progetto corale dove dimensione urbana e architettonica si intersecano in un processo dialettico e di verifica.

### **Un percorso condiviso: il progetto partecipato**

In *Cities in Evolution*, Patrick Geddes, suggestionato dalle teorie evoluzionistiche di Darwin e dai drammatici esiti della città industriale, pone le basi per quella che è riconosciuta oggi l'urbanistica partecipata. Ma questo approccio proget-

tuale si svilupperà molto tempo dopo, a partire dagli anni Sessanta, sulla base di un nuovo portato culturale e politico e con l'affermarsi di discipline per così dire nuove quali l'antropologia e la sociologia. Tale filosofia progettuale riemerge poi con grande vigore negli ultimi anni e la si ritrova nella definizione di Smart city, nei concetti di Smart Governance e Smart Community e in generale nelle politiche amministrative come valido strumento di negoziazione tra partners coinvolti o la promozione di iniziative dal basso. L'esperienza partecipata nel caso di Foligno diviene un virtuoso esempio poiché la spinta associazionistica e il dialogo tra i vari enti locali trova ottimi riscontri nella gestione politica e nelle scelte programmatiche di settore. Ciò che ha reso interessante il lavoro è stato però il continuo confronto che gli studenti e i docenti, nonché gli enti locali e i cittadini hanno potuto instaurare proprio a partire dalla disposizione degli spazi dell'i\_lab Smartcitiesdesign e delle varie iniziative che successivamente si sono sviluppate attorno al tema. Ciò ha permesso un'interazione costante e trasversale tra varie discipline, tra tutti citiamo il contributo della Protezione Civile che ha posto l'attenzione su alcuni importanti approfondimenti quali la progettazione di sistemi di sicurezza al rischio idrogeologico lungo il parco lineare del fiume Topino e la destinazione di aree strategiche al piano di emergenza nella città storica in caso di sisma. Uno spazio per l'incontro quindi si è generato dalla stanzialità della classe universitaria in città. Una tavola rotonda dove il progetto urbano diviene protagonista.

### **Il masterplan di Foligno: linee guida per il centro storico**

Il masterplan per Foligno si struttura a partire da due grandi macrosistemi: l'asse fluviale del fiume Topino e il circuito anulare delle mura medievali. Questa scelta trova giustificazione nei due elementi generatori della città antica, l'uno naturale e l'altro artificiale, che ne disegnano la forma urbis e ne connotano l'assetto odierno: l'asse fluviale, la cui devia-

zione avvenuta nel 1253 ha generato l'attuale conformazione morfologica del nucleo storico, e il circuito anulare del sistema fortificato medievale. L'antica cinta murata, in parte demolita, in parte abbattuta a seguito dei bombardamenti del secondo conflitto mondiale, in parte mantenuta e inglobata nel tessuto storico, resta comunque un segno evidente nell'impianto urbano e stabilisce oggi una delicata linea di confine tra la città antica e quella contemporanea. All'interno di questi macrotemi sono stati individuate nove aree strategiche poi approfondite a scala minore che in questa istanza ci limitiamo a citare: Ex Zuccherificio Nord, Ex Zuccherificio Sud, Parco Hoffmann, Torre dei Cinque Cantoni, Area dismessa "Il Treno", Plateatico, Parco dei Canapé, Stadio della Quintana, Piazza Matteotti. Tra le proposte di riqualificazione e valorizzazione dei vari ambiti nascono numerose suggestioni: un museo di storia naturale, una cittadella del tempo libero, un centro sportivo, un Urban Center, un polo universitario, un parco agroalimentare, orti urbani e nuovi spazi civici di quartiere. L'interazione di questi progetti tanto fisica, nella contiguità spaziale delle aree di margine, quanto di significato, nelle strategie comuni intraprese, mira a fare dei progetti puntuali un continuum lineare che abbraccia la città restituendo unità alle varie parti che la compongono e coerenza segnica tra l'impalcato urbano e la rete territoriale.

## Conclusioni

A fronte dell'esperienza condotta, gli esiti del laboratorio di Progettazione 2 delineano interessanti scenari di sviluppo in ambito didattico e di ricerca:

...l'importanza del progetto partecipato come iter conoscitivo e ascolto critico: lo scambio biunivoco tra diversi soggetti attivi in ambito sociale consente un apprendimento dialettico d'indagine. L'interazione di più soggetti mette in campo reali necessità, facendo emergere i bisogni taciuti e creando consapevolezza negli individui coinvolti.

...il progetto come verifica di un dialogo a più scale e più attori: il progetto architettonico non è solo l'esito di un processo induttivo/deduttivo (Quaroni 2001) ma si rivela strumento di ricerca e continua verifica. La dimensione progettuale si amplia e si contrae di scala tenendo sempre in considerazione le diverse traiettorie relazionali e di sviluppo.

...la figura del progettista come coordinatore: se si parla di progetto di città, riteniamo che sia importante ribadire, e quindi insegnare, l'importanza che il progettista deve assumere nel dibattito partecipativo e non di meno, nella declinazione formale. Un ruolo cardine è infatti quello dell'architetto che ad oggi invece risulta inesperto e depotenziato. Per il tipo di formazione e competenze esercitate il progettista è la figura professionale più adeguata ad acquisire e interpretare i pareri delle parti coinvolte al fine di tradurle in un programma strutturato di strategie e azioni. L'architetto è l'artefice di una nuova visione, e un nuovo disegno, della città.

## Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Abitare sociale: nuovi strumenti e nuove domande*, IRES (Istituto di Ricerche Economico-Sociali del Piemonte), Torino 2012.

Asplund E.G., *Gli attuali pericoli della città di Stoccolma*, in *Arkitektur*, 1916.

Barton H., *Sustainable Communities. The potential Neighborhoods*, Earthscan, London 2000.

Bomford K., *Community Woodlands*, in *Landscape Design*, n. 187, 1990.

Ferraro G., *Il gioco del piano. Patrik Geddes in India 1914-1924*, in *Urbanistica*, n. 103, INU, Roma, 1995.

Geddes P., *Cities in Evolution: An Introduction to the Town Planning Movement and the Study of Civics* (1915), Hard-Press Publishing, Lennox, 2012.

Giffinger R., Fertner C., Kramar H., Kalasek R., Pichler-Milanic N., Meijers e., *Smart cities – Ranking of European medium-sized cities*, in *Smart Cities*, Vienna, Centre of Regional Science, 2007.

Goethert R., Hamdi N. (a cura di), *Making Microplans: A Community Based Process in Design and Development*, IT Publications, Londra 1988.

Paba G. *I cantieri sociali per la ricostruzione della città*, in 'Il territorio degli abitanti' (a cura di A. Magnaghi), Dunod-Mas-son, Milano 1998.

Quaroni L., *Progettare un edificio, otto lezioni di architettura*, Ed. Kappa, Roma 2001.



# Il laboratorio è internazionale

## Coordinamento scientifico

Fabio Capanni, Cassandra Cozza, Giancarlo Floridi,  
Maurizio Meriggi

## Testi di

Marta Averna | Politecnico di Milano  
Michela Barosio | Politecnico di Torino  
Emma Buondonno | Università degli Studi di Napoli Federico II  
Roberto Cherubini | Sapienza Università di Roma  
Christiano Lepratti | Università degli Studi di Genova  
Jacopo Leveratto | Politecnico di Milano  
Sasha Londono | Politecnico di Torino  
Edoardo Marchese | Sapienza Università di Roma  
Cristina Pallini | Politecnico di Milano  
Laura Anna Pezzetti | Politecnico di Milano  
Maria Paola Repellino, Michele Bonino | Politecnico di Torino  
Luigi Stendardo, Luigi Siviero | Università degli Studi di Padova  
Andrea Innocenzo Volpe | Università degli Studi di Firenze



Gli abstract pervenuti, rispetto alle prime due domande della call hanno confermato in pressoché tutte le esperienze la scelta del plurilinguismo e dell'inglese quale lingua franca di mediazione in relazione alla composizione internazionale sia del corpo docente che degli studenti, ma anche dell'italiano e dello spagnolo per l'area mediterranea e del Latino America. Tale assetto varia rispetto a: tipologia e provenienza degli iscritti ai laboratori; presenza di programmi di cooperazione tra atenei; lingua di insegnamento del laboratorio da manifesto degli studi.

Rispetto alla seconda questione della call, i contributi hanno delineato un variegato panorama di problemi, soluzioni e proposte riassumibili secondo i seguenti punti che hanno determinato l'articolazione del Tavolo 7 in tre sotto sezioni:

#### Sezione A - Corpo docente internazionale

Nei casi presentati in questa sezione risulta una composizione dei team di docenza internazionale attraverso la mobilità di docenti in virtù di accordi di cooperazione o doppia laurea tra atenei. Centrale in questo quadro è la questione dell'innovazione delle modalità di erogazione didattica – sostanziata dalla presenza anche di strutture di scambio tra atenei internazionali sul piano della ricerca. In altre situazioni presentate nella Sezione B il problema del dialogo con studenti provenienti da background formativi differenti è stato affrontato attraverso il reclutamento di docenti e collaboratori stranieri in sede.

#### Sezione B - Temi del laboratorio internazionale

In diversi casi presentati in questa sezione, di laboratori e workshop svolti in coordinamento con altre Scuole, è risultata decisiva la scelta di adottare, su contesti differenziati, temi confrontabili per comuni criticità e rispetto a grandi domande dello sviluppo dell'architettura e della città. In altri casi, in particolar modo in laboratori internazionali per via della frequentazione quasi esclusiva di studenti stranieri dai

variegati background formativi (tra Europa Orientale, Asia, Africa, Americhe), si è sperimentato l'insegnamento della progettazione adottando un unico contesto e tema sul quale confrontare le sue diverse possibilità di sviluppo proprio a partire dai differenti background.

#### Sezione C - Metodologie didattiche nel laboratorio internazionale

Rispetto agli aspetti metodologici gli interventi di questa sezione hanno messo in evidenza una serie di criticità e potenzialità dei laboratori internazionali (per frequentazione o per coordinamento con altri atenei) che possono essere riassunte, con i loro corollari, in: questione dei "linguaggi" della comunicazione didattica nei laboratori internazionali, linguaggi che devono essere nuovi in quanto si confrontano con interlocutori di culture eterogenee portate nei laboratori dagli studenti internazionali; questione dei "tempi" di svolgimento dei laboratori internazionali rispetto alla calendarizzazione del programma didattico degli Atenei (dalla compressione semestrale, ai limiti imposti dai regolamenti Erasmus e di Scambio Internazionale).

FC, CC, GF, MM

## Tra le aspettative

**Marta Averna**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Il modo in cui s'impura non è dato, stabile o predeterminato; cambia, in funzione dell'oggetto di studio, del grado e della tipologia della scuola, o ancora del senso che si attribuisce all'atto di insegnare (in-signare, da signum, imprimere un segno, nella mente) o d'imparare (in-parare, procacciarsi una nozione). Pur nell'idea dell'insegnamento come scambio di competenze e di conoscenze, in un gruppo articolato di persone desiderose di condividere, apprendere, approfondire, il modo in cui questo scambio si attua, cambia anche in modo sostanziale.

Il cambiamento nel modo di intendere e organizzare il processo di apprendimento può coincidere con quello del grado scolastico: alla maggiore maturità e autonomia dello studente può corrispondere una minore rigidità della struttura didattica. Se all'interno di uno stesso sistema scolastico il percorso mantiene una certa logica consequenziale, il movimento degli studenti attraverso le sedi rischia di metterlo in crisi, in modo controllabile se avviene a scala nazionale e ben più forte, invece, se a scala sovranazionale.

Nello specifico delle discipline progettuali per l'architettura, in cui l'insegnamento non è una semplice trasmissione di conoscenze, ma piuttosto l'attivazione di un processo di lettura, interpretazione e scrittura di un contesto dato, la provenienza da scuole analoghe per materia d'insegnamento, ma differenti nel modo di intendere la didattica, di organizzare corsi e laboratori, di gestire il numero degli studenti e il rapporto con i docenti, rappresenta una variabile incontrollata e decisiva. Questa considerazione si fa ancora più pressante nelle Lauree Magistrali, quando lo studente che frequenta i laboratori ha un'idea chiara e consolidata del modo in cui dovrebbero essere intesi e organizzati.

Un primo, prevedibile, momento d'imperfetta comprensione, coinvolge l'aspetto linguistico: la provenienza da paesi diversi e lontani determina la scelta di avvalersi di una lingua

franca, nello specifico del Politecnico di Milano<sup>1</sup> l'inglese, la lingua attualmente più diffusa nella comunicazione scientifica.<sup>2</sup>

La sua conoscenza imperfetta, dovuta al fatto che quasi nessuno è madrelingua, e il riferimento a molte lingue madri, determinano incomprensioni più o meno sottili, e talvolta sostanziali. Se nella comunicazione scientifica in senso stretto un solo significato viene associato ad un termine, inglese o italiano che sia, nel discorso sull'architettura si intrecciano differenti livelli di comunicazione, che usano non solo le parole tecniche, facilmente condivisibili, ma quelle del quotidiano, delle emozioni, delle percezioni personali e della lettura interpretativa del reale. E queste cambiano la propria accezione nella traduzione, da parte di chi parla, da una lingua madre, intrisa dell'esperienza quotidiana che in ogni paese del mondo è associata all'idea di città, casa o spazio pubblico, all'inglese e nella complementare interpretazione da parte di chi ascolta, che la associa a una tradizione spesso completamente differente.

Le aspettative divergono sui modi e sulle declinazioni di significato che ogni parola assume attraverso le culture, e sulla sua corrispettiva traduzione in forme.

A queste incertezze, si associano quelle che derivano da modi diversi di intendere la scuola e il processo di trasmissione della conoscenza: le aspettative dei due grandi gruppi coinvolti nel processo, studenti e docenti, sono spesso contrapposte, e si basano su convinzioni ben radicate, e fondamentali nella formazione del singolo.

---

1. L'istituzione di corsi di laurea magistrale in lingua inglese, avviene a Milano a partire dal 2012, accompagnata da grandi polemiche e dibattiti.

2. La storia dell'inglese come lingua sovranazionale per la comunità scientifica fin dai primi anni del XX secolo, è analizzata da Gordin, Micheal D. *Scientific Babel. How science was done before and after global english*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

Oggetto di opposte interpretazioni può essere innanzitutto la disciplina: cosa intende per progettazione architettonica chi la insegna, o piuttosto chi prova a comprenderne le leggi? O ancora, cosa significano le specificazioni che accompagnano la parola architettura (degli interni, del paesaggio, nel rapporto con la conservazione, o con la tecnologia)? L'esperienza diretta come titolare dell'Architecture of Interiors Design Studio, nella Laurea Magistrale della Scuola AUIC del Politecnico di Milano, con integrazioni, in anni successivi, di Preservation o di Building Physics mi ha permesso di monitorare incertezze sia sulla disciplina oggetto dell'insegnamento principale, l'Architettura degli Interni, immaginata con un carattere decorativo e "superficiale", ben differente da quello proposto, sia sulla natura di quelle che la integrano, non tanto come astratta materia di studio, ma come contributo sostanziale alla definizione della forma utile dell'Architettura.<sup>3</sup>

Cambiano, attraverso le scuole e i luoghi, le leggi con cui si disegna la forma di un edificio, con cui s'interpretano il rapporto con la tradizione, con l'innovazione tecnologica, e col patrimonio storico e con le sue forme? Esiste un modo giusto, di progettare l'architettura? E come s'insegna l'architettura? In un modo più dogmatico, in cui chi guida una classe conosce a priori la soluzione del problema, o in uno più aperto, che cerca di ascoltare la voce del singolo, e sviluppare differenti interpretazioni progettuali?

Spesso lo studente chiede certezze, sul processo, sulla forma, sul risultato di scelte non ancora disegnate, e altrettanto spesso rimane disorientato dalle possibilità di scelta, dall'as-

---

3. I laboratori in lingua inglese, nella laurea magistrale, di cui sono titolare sono: Interior Design and Preservation Studio 1 e 2, 8 crediti di Interior Design e 4 crediti di Preservation, con Nora Lombardini, 2015/2017 e Architecture of Interiors Design Studio, 6 crediti di Interior Design e 4 crediti di Building Physics, con Luana Filogamo, 2017/in corso.

senza di un'unica via chiara, e predeterminata, o meglio dalla presenza di un'unica via chiara che prevede il dubbio, l'incertezza iniziale e la necessità di leggere l'esistente, interpretarlo e scegliere una soluzione fra le molte.

Come ricorda Francesco dal Co a presentazione delle riflessioni di grandi maestri sul tema dell'insegnamento dell'Architettura: "Ambedue, Mies e Le Corbusier, usarono la medesima parola «if» - «se» è la misura dei dubbi che accompagnano le loro raccomandazioni, la parola che toglie alle loro frasi ogni tono apodittico e prescrittivo. Se è la parola che ogni insegnante dovrebbe privilegiare, poiché insegnare implica la continua messa in gioco delle certezze nelle quali può accadere di essere tentati di riporre fiducia."<sup>4</sup> Chi insegna, specialmente a progettare l'architettura, non conosce già le risposte, deve piuttosto far imparare a chi apprende quali sono le domande giuste, quelle consentono di trovare ogni volta la propria, personalissima e universale, risposta. "Fare architettura significa porre delle domande a sé stessi; significa avvicinare, accerchiare, trovare la propria risposta con l'aiuto del docente. E sempre di nuovo."<sup>5</sup>

La tensione fra le due aspettative opposte, autonomia e accompagnamento, può inasprirsi se gli studenti arrivano da scuole che insegnano con modi più guidati, e faticano ad accettare di riferirsi non solo al docente titolare, ma anche ai suoi collaboratori, portatori di un pensiero autonomo, differenti anche se affini nei punti fondamentali, da interpretare e mediare col proprio e con quello del docente. Allo stesso modo, anche i docenti possono faticare a comprendere un modo diverso di interpretare il progetto e la scuola e il processo di apprendimento, soprattutto quando le competenze dello studente che si affaccia alla laurea magistrale non sono

---

4. Dal Co, Francesco. «Insegnare architettura.» *Casabella*, n. 766 (2008): 6/8.

5. Zumthor, Peter. «Insegnare l'Architettura. Imparare l'Architettura.» In *Pensare Architettura*, di Peter Zumthor. Baden: Lars Muller, 1998.

dello stesso tipo e livello di quelle maturate dagli studenti che in Italia, o ancor più nella stessa sede, hanno frequentato anche la laurea triennale.

Manca, a chi si trova a insegnare in un laboratorio internazionale, una formazione specifica su come affrontare una classe così diversa da quella, sostanzialmente omogenea, che fino a una decina di anni fa era tipica, cui era preparato da anni di collaborazioni e di assistenza a laboratori già avviati. L'unica competenza espressamente richiesta è quella linguistica, mentre i problemi più strettamente legati all'insegnamento vanno affrontati autonomamente, con la propria capacità di comprensione, approfondimento e adattamento.

Certamente anche la durata dei corsi influisce sulla capacità di trasmettere non tanto una competenza, quanto un modo di affrontare il progetto,<sup>6</sup> così come il numero degli iscritti, a volte fuori controllo per problemi di natura burocratica.

Credo però che sia soprattutto la disponibilità di entrambe le parti ad accettare la novità, da un lato di uno studente diverso, in parte da alfabetizzare su contenuti ritenuti imprescindibili, in parte da apprezzare nelle sue competenze diverse da quelle autoctone, da un altro di un docente atipico, per il modo di trasmettere competenze e per la volontà di riconoscere, apprezzare e sviluppare la capacità progettuale autonoma del singolo studente. Questa si riverbera in un laboratorio progettuale che non mira a erogare soluzioni precostituite, ma a insegnare, tirando fuori dall'intimo profondo di ognuno di noi quella capacità di lettura e interpretazione del reale che è il progetto di architettura.

---

6. I laboratori progettuati si sviluppano al Politecnico di Milano per un semestre, pari a 13 o 14 lezioni di lunghissima durata, fino a 10 ore consecutive: un tempo breve per definire e a sperimentare un alfabeto comune, che invece trovava uno spazio più consono nel tempo lento delle annualità, che consentivano un doppio approccio tra ricerca teorica preliminare e sperimentazione progettuale.

# L'internazionalizzazione nei laboratori di progettazione: Non solo ranking

**Michela Barosio**

Politecnico di Torino

Dipartimento Architettura e Design

## Introduzione

L'indice di internazionalizzazione di un ateneo, o di un singolo corso di laurea, è un fattore valutato positivamente dai ranking internazionali e nelle valutazioni nazionali e locali, e come tale viene perseguito con convinzione da una decina di anni da atenei, come il Politecnico di Torino, che hanno una solida tradizione di scambi internazionali e che, per settori scientifici, qualità della didattica e posizionamento geografico, sono molto appetibili per gli studenti stranieri.

Il processo di internazionalizzazione studentesca ha indubie ricadute positive su diversi ambiti dell'Ateneo interessato: la creazione di un clima culturale cosmopolita, lo sviluppo delle conoscenze e della capacità di interrelazione degli studenti locali, lo stimolo all'innovazione didattica, l'incremento positivo dell'immagine e della reputazione dell'Ateneo in ambito internazionale e, in prospettiva, la creazione di network di ricerca internazionali.

A livello dei laboratori di progettazione, però, il processo di internazionalizzazione studentesca pone anche sfide ambiziose alle quali i diversi atenei, italiani e stranieri, stanno rispondendo con approcci e modalità diverse. Nell'organizzazione di queste esperienze didattiche sono tanti i punti che possono determinare il reciproco arricchimento e il superamento delle criticità, che ovviamente non mancano in un processo così complesso.

L'intervento illustra, a partire da due esperienze didattiche pluriennali<sup>1</sup>, le caratteristiche dei laboratori di progetto interdisciplinari della filiera internazionale, sia della laurea triennale, sia della laurea magistrale, le criticità riscontrate in un primo decennio di sperimentazione e le modalità didattiche adottate per sfruttarne appieno le potenzialità all'interno del Politecnico di Torino.

---

1. Architecture Construction Design Studio (Laurea Triennale Architecture, 2° anno) e Architecture and Structural Forms Design Unit (Laurea Magistrale, 1° e 2° anno).

## **La messa a punto delle filiere internazionali: motivazioni e caratteristiche**

A seguito della forte spinta al processo di internazionalizzazione data dal rettore Francesco Profumo al Politecnico di Torino, a partire dal 2005 l'ateneo decide di promuovere le "filiere internazionali". Nel settore dell'Architettura l'occasione è data dall'applicazione del D.M. 270/04, che dà attuazione al Processo di Bologna, istituendo di fatto il modello 3+2 nella maggior parte dei corsi di laurea italiani. La nuova laurea Triennale del Politecnico di Torino nasce quindi nell'a.a 2010/2011 comprendendo una filiera in cui tutti gli insegnamenti, laboratoriali e teorici, vengono erogati in lingua inglese. La filiera internazionale, così viene chiamata, permette di facilitare la frequenza dei numerosi studenti Erasmus e degli studenti stranieri<sup>2</sup> che tradizionalmente si immatricolano nei corsi di laurea in architettura dell'ateneo torinese, ma anche di attivare un buon numero di Double Degrees con paesi soprattutto extraeuropei, in particolare con la Cina, l'Ecuador e la Colombia. Il corso di laurea viene inoltre proposto, con un discreto successo, anche a quegli studenti italiani che desiderino frequentare un ambiente internazionale e intanto acquisire una padronanza linguistica, anche relativamente alla terminologia del settore, che favorisca poi un proseguimento degli studi, o della carriera professionale, all'estero. Successivamente, il Politecnico di Torino attiva, a partire dall'a.a. 2013/2014, la filiera internazionale anche in una delle tre lauree magistrali, il corso di laurea Architettura, Architettura Costruzione e Città, permettendo così a coloro che si erano immatricolati nella filiera internazionale della laurea Triennale di completare il loro percorso in inglese. Le richieste di immatricolazione per la filiera internazionale sono da allora in costante crescita, sia

---

2. Questi studenti hanno provenienze europee, soprattutto Francia, Spagna, Portogallo, Germania, Austria, Grecia, Cipro, Turchia, Polonia, ma spesso anche extra-europee in particolare Iran, Brasile, Israele, Libano.

per quanto riguarda la laurea magistrale che per quanto riguarda la laurea triennale: negli ultimi tre anni le immatricolazioni in tale filiera sono quasi triplicate rendendo difficile la sostenibilità numerica dell'insegnamento.

Ad oggi il Politecnico di Torino ha circa il 15% di studenti stranieri, con punte del 18-20% in alcuni corsi di laurea dell'area Architettura. L'importanza e il carattere strategico delle filiere internazionali suggerisce quindi di mettere a punto modalità didattiche specifiche a partire dall'osservazione pluriennale delle coorti di studenti internazionali, in particolar modo negli insegnamenti laboratoriali del progetto di architettura.

## **Laboratori interdisciplinari e internazionali: Appunti per una metodologia didattica**

La mia esperienza pluriennale nei laboratori di progettazione della filiera internazionale è sempre stata all'interno di insegnamenti interdisciplinari, nel primo caso tra si è trattato dell'atelier che comprende Composizione architettonica e Tecnologia dell'Architettura, nel secondo dell'unità di progetto comprendente Composizione architettonica e Tecnica delle Costruzioni. La prima criticità era quindi quella di avvicinare ad un approccio progettuale integrato, multidisciplinare, studenti che, nella maggior parte dei casi, sono abituati a praticare il progetto architettonico da un punto di vista prevalentemente compositivo e formale e, solo in un secondo momento, a svilupparlo a livello tecnologico e strutturale, non integrando la costruzione e i principi strutturali all'interno del processo ideativo. In generale occorre dialogare con metodologie di lavoro, anche a livello di comunicazione interpersonale, molto diverse tra loro. In questo senso lo scoglio maggiore si rivela essere l'effettiva capacità di comunicazione linguistica, in alcuni casi veramente insufficiente, ma anche l'apertura mentale che consenta di mettere in discussione modelli di lavoro e di comportamento precedentemente acquisiti. Criticità che si fa mag-

giormente sentire negli insegnamenti della laurea magistrale dove i background disciplinari e le abitudini di lavoro sono già consolidate.

La filiera internazionale presenta però anche enormi potenzialità, molto apprezzate anche dagli studenti italiani, in quanto opportune modalità didattiche permettono di mettere in comune i diversi bagagli culturali e di confrontarli.

Il progetto didattico delle due esperienze qui presentate ha puntato su sei aspetti che favorissero lo scambio culturale tra gli studenti e l'integrazione con la cultura progettuale politecnica.

Il primo strumento fondamentale è costituito da un ciclo di lezioni frontali che affrontino temi della composizione architettonica approfondendo le questioni lessicali legate a termini che spesso non trovano una corrispondenza perfetta nelle diverse lingue. Proprio questa asimmetria mette spesso in luce la diversità di approccio ai diversi temi della progettazione. Basti pensare a termini come vincolo, patrimonio, gerarchia, ricerca o tipologia, ciascuno dei quali presenta, anche solo in inglese, molteplici traduzioni cui corrispondono diversi significati, che non sono solo sfumature lessicali, ma veri e propri approcci culturalmente e tradizionalmente diversi e non sovrapponibili.

Proprio per incentivare la comprensione della cultura italiana, considerata come punto di vista convergente per studenti di più di 20 diverse nazionalità, la bibliografia di riferimento è tutta di autori italiani di cui sia disponibile una traduzione in inglese. Questa ha facilitato la discussione collettiva intorno a termini e temi riferibili a una cultura comune anche se, ovviamente, riconducibili ad approcci diversi. Analogamente si è scelto di proporre temi locali come luoghi delle esercitazioni. In questo modo gli studenti stranieri, o anche solo provenienti da altre regioni, hanno avuto modo di arricchire la propria esperienza di studio all'esterno approfondendo la conoscenza della realtà territoriale e costruita italiana, mentre gli studenti locali hanno svolto un proficuo ruolo di "gui-

de" al contesto, assumendo così il ruolo di utili catalizzatori dei gruppi di progetto. Il lavoro è stato infatti portato avanti in gruppi di due o tre studenti tassativamente di nazionalità diverse. Questo ovviamente per favorire l'integrazione tra diverse culture, ma anche per evitare che lacune tecniche o culturali di determinati sistemi educativi andassero a penalizzare eventuali gruppi mono-culturali. La composizione dei gruppi è stata poi variata nel corso delle diverse esercitazioni attraverso cui i laboratori si strutturano. In tal modo si favoriva ulteriormente lo scambio di conoscenze, background culturali e metodologie di lavoro. Infine le revisione dei lavori sono state spesso di tipo collettivo. Si è quindi ricorso prevalentemente alla discussione pubblica di lavori selezionati da parte dei docenti, oppure all'organizzazione di revisioni "peer", in cui 3 gruppi di studenti commentavano tra loro i rispettivi lavori, sotto la supervisione del docente. Quest'ultimo metodo ha riscosso particolare successo tra gli studenti che lo hanno giudicato molto efficace e capace di innescare effettivi dibattiti sia su temi più tecnici e funzionali, sia su temi più astratti e teorici.

A breve termine queste esperienze internazionali formano studenti più consapevoli della molteplicità di approcci alla progettazione e della importanza della comunicazione nel processo di progetto. A lungo termine poi, la più preziosa ricaduta di queste esperienze è la creazione di reti tra gli studenti che perdurano nel tempo e che, a distanza di anni, diventano reti professionali, talvolta accademiche, e di continuo scambio culturale.

### **Riferimenti bibliografici**

M. Barosio, L. Rolando, *Da Louis Kahn a Rhino Vaults: la matrice strutturale delle forme architettoniche*, in *AGATHON-International Journal of Architecture art and Design*, 3/2018, Didattica e progetti nelle scuole di architettura, Palermo University Press, p. 141-148, ISSN 2464-9309.

M. Barosio, *Architectural Education at Politecnico di Torino*, in M. Barosio (a cura di), *Politecnico di Torino, School of Architecture Yearbook 2016*, Letteraventidue, Siracusa 2018 (in corso di stampa).

M. Barosio, *Retroactive Bachelor: not for architects only. The reform of the bachelor in Architecture at Politecnico di Torino as a case study of critical pedagogy toward a new opportunities for architectural graduates*, EURAU 2018 Proceedings (Journées Européennes de la Recherche Architecturale e Urbaine), Porto 19-22 settembre 2018 (in corso di pubblicazione).

<https://didattica.polito.it/laurea/architecture/en/presentation>

[https://didattica.polito.it/laurea\\_magistrale/architettura\\_costruzione\\_citta/en/presentation](https://didattica.polito.it/laurea_magistrale/architettura_costruzione_citta/en/presentation)

<https://www.polito.it/ateneo/colpodocchio/>



## La progettazione architettonica e le scuole internazionali

**Emma Buondonno**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

La questione dell'internazionalizzazione è ormai un dato pienamente acquisito. Lo scambio internazionale oggi è il punto di forza della scienza e del progresso della conoscenza. Tuttavia il percorso non può e non deve sacrificare le differenze e le identità culturali delle comunità scientifiche che a loro volta rappresentano e costituiscono le identità dei Paesi del Mondo.

Da un lato, quindi, dobbiamo costruire percorsi ampiamente di cooperazione scientifica e formativa e, dall'altro lato, dobbiamo saper valorizzare il bagaglio culturale, storico-scientifico degli stessi saperi scientifici. La lingua è uno di questi. La complessità della questione risiede proprio nella coesistenza di questi duplici aspetti che tendono verso direzioni opposte. Se da un lato lo scambio internazionale è di fatto consentito condividendo la lingua inglese, tuttavia, ciò non può mettere in secondo piano la varietà e la stratificazione storica delle diverse culture. Il processo probabilmente impiegherà i tempi necessari per mitigare lo scollamento tra spinta internazionalizzazione e omologazione dei saperi. "Scelte intermedie, opzioni plurilinguistiche e formati flessibili" compongono l'insieme delle sperimentazioni che tendono all'unitarietà del processo scientifico attraverso, comunque, la valorizzazione delle differenze. I programmi Erasmus, universitari prima e scolastici dopo, hanno contribuito a formare la cosiddetta generazione Erasmus indicando, con queste, le nuove generazioni di Cittadini Europei perché era nata l'idea politica di unificazione e pacificazione dell'Europa alla luce dei disastri dei conflitti mondiali del "Secolo Breve". È stata la consapevolezza scientifica a permettere la crescita culturale di una generazione di cittadini europei. È stato il Mondo e i saperi delle Università a farsi carico di questo progetto di crescita e consolidamento dell'Europa Unita. A maggior ragione oggi è fondamentale ricordare questo compito svolto dalle comunità scientifiche e dall'impegno profuso per raggiungere tali obiettivi. Allo stesso tempo la proiezione dell'internazionalizzazione risponde alla consapevole necessità di costruire una gene-

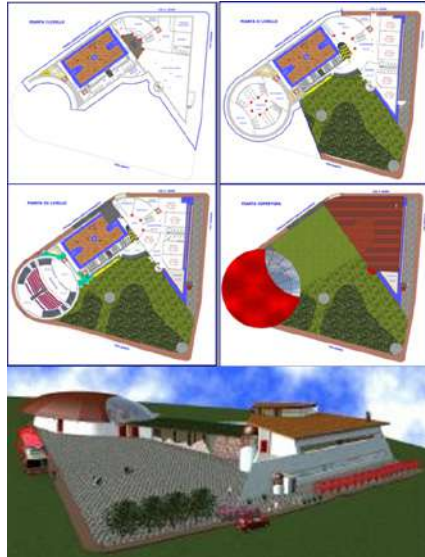


Scale 1:500



Architecto All'Esterno





razione di scienziati, studiosi, classe dirigente all'altezza delle sfide poste dagli attuali problemi che affliggono ancora ampie fasce di popolazione mondiale ed il Pianeta stesso. Sono talmente impegnative le risposte da riuscire a mettere in campo per la soluzione dei problemi di così ampia portata che oggi ci troviamo ad affrontare a livello planetario che formare nuove generazioni dei cittadini internazionali è una necessità non rinviabile. L'impegno di tutti i paesi e di tutte le comunità dei Paesi deve essere risolto alla formazione di una generazione internazionale di scienziati esperti, dirigenti in grado di affrontare e risolvere i problemi posti dall'attuale condizione di vita sul Pianeta.

Nei laboratori e nel corso specifico di Progettazione Architettonica è necessaria l'integrazione di studenti Erasmus ed Erasmus Mundus.

L'unificazione del processo formativo a livello internazionale può avvenire mediante il riconoscimento dei nuovi paradigmi dell'architettura contemporanea:

- Consumo di suolo zero/Bio-remediation;
- Costruire sul costruito lasciando alla natura il tempo di reagire;
- Architettura bioclimatica che produce energia piuttosto che consumarla;
- Architettura e Natura, architettura come protesi della natura;
- Cooperazione tra costellazioni di città in antitesi alla competizione tra metropoli – decentramento contro densificazione di città e aree metropolitane;
- Flessibilità e reversibilità dell'Architettura con impiego di materiali riciclabili – Riuso e Recupero prudente;
- Nuova etica dell'Architettura per la coesione sociale.

Nell'architettura scolastica è necessario sperimentare tali paradigmi per l'innovazione sociale prima ancora dell'adeguamento tecnico e costruttivo dei luoghi dell'abitare in relazione agli apparati normativi.

Attraverso tre esempi di architetture e attrezzature scolastiche progettate, in corso di realizzazione e ultimate si intende dimostrare l'evoluzione e i nuovi paradigmi del progetto di architettura per i luoghi dell'istruzione. Gli esempi di architetture che si intende illustrare sono: il Campus della prima Scuola bilingue e biculturale Italo-Argentina in Argentina, 2005, il progetto della Scuola Innovativa di Casoria, 2016 e le Scuole di Roccaraso, 2000.

Sviluppare un percorso di educazione bilingue-biculturale consente agli alunni di avere una padronanza della lingua madre e italiana; promuove corsi di studio che favoriscano l'apertura al mondo, il consenso culturale e l'incontro tra culture; sostiene il rispetto per la diversità attraverso l'inserimento di alunni con bisogni educativi speciali e rafforza le identità. La scuola Dante Alighieri in Argentina ormai è punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano, è scuola ufficiale nazionale del sistema d'istruzione ed è il risultato dei programmi di scambi internazionali accademici e ministeriali dei due Paesi con la piena coincidenza dei titoli di studio e la mobilità tra docenti, ricercatori e studenti.

Il progetto della cittadella scolastica di Casoria mira a fungere da "Urban Center multimediale" e a introdurre gli alunni agli attuali criteri metodologici di continuità didattica mediante Open Space Tecnology impostati sull'applicazione dei principi di eco-design e sugli standard di sicurezza e di facilitazione dell'apprendimento. Questa azione e l'attenzione ai bisogni e alle attese di una pluralità di soggetti interni ed esterni alla scuola, come al contesto ambientale, motivano la scelta di stabilire tra le aree verdi presenti e il

nuovo modello topologico un rapporto di interazione interno-esterno rappresentato da una parte dalla presenza delle componenti naturali che caratterizzano lo spazio e dall'altra parte dall'impianto volumetrico della costruzione.

Il progetto e la realizzazione del complesso architettonico delle scuole di Roccaraso si rese necessario per la razionalizzazione delle strutture scolastiche esistenti tra le diverse frazioni del comune. Attualmente il complesso scolastico è stato riorganizzato alla luce degli accorpamenti delle scuole dei comuni dell'intero comprensorio dell'Alto Sangro. L'intervento in questione nacque dalla necessità di ricondurre in un unico organismo i vari cicli scolastici che erano ubicati in diverse strutture, le quali, alla luce degli ordinamenti didattici dell'epoca non risultavano essere idonee alla funzione ad essi assegnata, impedendo le necessarie economie di gestione e la congruenza tra architettura ed esigenze psicopedagogiche.

Con la sperimentazione progettuale architettonica illustrata degli ultimi anni si è inteso dimostrare l'integrazione tra l'innovazione della formazione e l'innovazione della generazione degli spazi e dei luoghi dell'apprendimento secondo "il paradigma scientifico dell'Embodied Cognition (EC) (Gomez Paloma, 2013)". Le tesi sperimentate, infatti, "nascono da un interessante costruito dialogante tra Cognizione e Architettura, tra Neurofenomenologia e Design".

### **Riferimenti bibliografici**

E. Buondonno, *Comporre con la natura: progetti di architettura e giardini*, Doppiovoce, Napoli, 2017.

F. Gomez Paloma, *Embodied Cognition Design. La pedagogia sperimentale tra cognizione corporea e spazio architettonico*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian*

*Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia Editore srl, Rovato (BR), 2017.

B. Zevi, *Il linguaggio moderno dell'architettura. Guida al codice anticlassico*, Einaudi, Torino, 1984.

### **Immagini**

1. Campus della prima Scuola bilingue e biculturale Italo-Argentina, Emma Buondonno, 2005.

2. Scuola Innovativa di Casoria, Emma Buondonno, 2016.

3. Scuole di Roccaraso, Emma Buondonno, 2002-2014.

## Italia Globale

**Roberto A. Cherubini**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Quito, capitale dell'Ecuador è città patrimonio dell'UNESCO per il suo tessuto urbano antico di fondazione e per la numerosità dei monumenti religiosi e civili in esso presenti.

Intorno alla città antica l'espansione metropolitana contemporanea ha cancellato ogni traccia della qualità urbana da cui deriva, per confondersi con il carattere delle mille periferie centro e sudamericane dove a quartieri strutturati ma comunque di scarsa identità architettonica si succedono aree urbanizzate informali e del tutto prive di connotazione che si disperdono nelle cinture periurbane diluendosi progressivamente nella campagna urbanizzata circostante, inframmezzate da cluster di lusso di grande dimensione, murati per difesa ed esclusi da ogni rapporto con l'intorno. Se si escludono questi ultimi, prodotto di una disparità sociale e di una mancanza di sicurezza generale che l'Europa ancora ci risparmia, la compresenza di città storica di qualità e all'intorno di espansioni informali, immemori della prima, non si differenzia molto dalla realtà di molte città di origine antica del nostro Paese. Dalla Napoli dei quartieri storici e della prima espansione novecentesca contrapposta alla conurbazione vesuviana, dalla Firenze dei quartieri monumentali opposta alla informale città della piana dell'Arno, dalla Roma dentro e fuori il Grande Raccordo Anulare.

In Italia abbiamo imparato con gli anni a fare i conti con le aree periferiche, cercando di ricucirne le trame interrotte rispetto al centro urbano, oltre ogni tentativo di ricomposizione complessiva, per parti, frammenti, interventi localizzati, innesti di architettura qualificata. Nel tentativo di fare attecchire ai margini ciò che il centro ha prodotto e produce. Proiezioni di centralità urbana verso l'esterno.

I laboratori di progettazione delle nostre facoltà di architettura e non solo, abbondano di esercitazioni su queste tematiche, di sperimentazioni, di temi proposti con l'obiettivo di esplorare gli ambiti di manovra disciplinari in un contesto problematico che in Italia assume particolare evidenza per l'evidente e generalizzato divario che contraddistingue qualità dei centri e carattere dei margini urbani.

Si è finita per accumulare una esperienza e un bagaglio di soluzioni a cui dall'estero si guarda con sempre maggiore attenzione, nella misura in cui la problematica è del tutto generalizzabile. E se anche le nostre modalità di lavoro sono messe da noi alla prova principalmente in contesti locali, l'opportunità di testarne l'efficacia appare utile a livello globale.

La capacità di operare nelle periferie urbane più disparate (e disperate) con strumenti volti a trasferire qualità architettonica dal centro, è diventato un brand italiano universalmente riconosciuto. Se ne accorge chi voglia e sappia cogliere una richiesta espressa in maniera neppure troppo implicita da realtà che in giro per il mondo guardano all'Italia come a un modello in questo specifico settore.

Personalmente lanciammo da Roma (LabMed, Laboratorio di ricerca modellistica per il Mediterraneo del Dipartimento di Architettura e Progetto di Sapienza) proposte di proiezione di qualità urbana dal centro verso le periferie sin dai primi 2000. Verso la Turchia (Roberto A. Cherubini, *City-Nature intersections*, in *METAMORFOSI-Quaderni di Architettura* 68/69. pp.106-109. Mancosu, Roma 2007), verso Belgrado (Roberto A. Cherubini, *AW-Across Waters. Il fiume riprogettato*. Orienta, Roma 2012), verso il Marocco (Roberto A. Cherubini, Maurizio Petrangeli, *Le Mura, l'acqua, la centralità. Progetto Marrakech*. Orienta, Roma 2014). Tutte esperienze che, generate da un laboratorio di ricerca, produssero laboratori di ricerca e laboratori didattici internazionali tra l'Europa continentale e il bacino del Mediterraneo.

Ma questo breve scritto è dedicato all'esperienza pluriennale condotta dal gruppo di ricerca di LabMed (docenti, ricercatori, dottori e dottorandi di ricerca) rivolta verso Quito, in Ecuador.

Tutto nasce in realtà fuori da LabMed intorno al 2010 quando un giovane e promettente architetto di Quito, Juan Pablo Navas, si trasferisce a Roma per frequentare il Master Internazionale di Secondo livello in Gestione del Progetto Complesso di Architettura che allora dirigevo alla Sapienza con una modalità di lavoro anche in quel caso laboratoriale. Cicli di conferenze piuttosto che lezioni frontali, estrema reciprocità di relazioni tra

docenti e partecipanti, frequenti stage nelle tre sedi estere (Parigi, Amburgo e Barcellona) consorziate con Roma. Un lavoro finale individuale per statuto che era il risultato di infinite discussioni collettive, di esperienze maturate insieme nel tentativo di cogliere il nocciolo di una materia – il management – per certi versi dura agli occhi del progettista, nell'effettivo manifestarsi nella sostanza della costruzione architettonica.

Il Master era a tutti gli effetti un laboratorio internazionale. Le lingue parlate molteplici. Quelle dei Paesi coinvolti ma anche tutte quelle dei partecipanti. Ognuno contribuiva ad agevolare la conversazione con gli interlocutori esterni a seconda delle proprie competenze linguistiche.

Con Juan Pablo Navas riconosciuto per le inflessioni sudamericane del suo spagnolo nel servire da tramite persino a Barcellona.

Nel 2010 era ancora recente il buon successo ottenuto da CSIAA, la struttura operativa che da sempre ha affiancato l'attività di ricerca scientifica di LabMed, al concorso internazionale per il riuso dell'aeroporto dismesso di Reykjavik (<http://www.csiaa.it/vatnsmyri.php>). Shortlisted tra più di 150 partecipanti, in buona compagnia e dietro ad una multinazionale del progetto urbano come Ove Arup, significava una reputazione internazionale di un certo rilievo per una piccola struttura di progetto come la nostra.

A Quito era stato dismesso uno dei più pericolosi aeroporti del mondo. A tremila metri di altezza l'aria è rarefatta e la portata delle ali in atterraggio minore del necessario. In caso di (frequente) turbolenze sull'altipiano andino di Quito erano consentiti appena due tentativi prima di trasferire l'arrivo del volo a Guayaquil. Il volo diretto Iberia da Madrid era consuetamente affidato a piloti appositamente addestrati. Il sito, in aperta campagna quaranta anni prima, era stato completamente intercluso in una delle parti più disordinate ma dense della periferia.

Con l'inaugurazione del nuovo aeroporto era stato cancellato uno dei pericoli maggiori dell'aeronautica civile globale.

Il sedime dell'aeroporto era stato trasformato in parco ma forti dubbi permanevano sul modello di trasformazione dell'area periferica circostante, liberata dal corridoio di atterraggio della pista principale.

Una forte densificazione era richiesta dagli investitori ma non era chiaro con quali strumenti potesse insediarsi una qualità civile urbana tale redimere un sito altrimenti connotato da una pessima reputazione.

Rientrato a Quito una volta ottenuto il suo diploma di Master in Sapienza, Juan Pablo Navas diventa rapidamente uno stimato giovane docente della Facoltà di Architettura dell'Università Cattolica di Quito. Concerta con LabMed a Roma un laboratorio di laurea congiunto sul tema della trasformazione urbana e architettonica intorno all'aeroporto dismesso a cui partecipano una decina di laureandi italiani e che si svolge nel corso tra il 2012 e il 2013. Si prende l'avvio dall'idea del masterplan liberamente offerto da CSIAA. Dodici piazze strategicamente disposte e progettate intorno al sedime dell'aeroporto trasformato in parco. Dodici piazze italiane. Dodici piazze dotate di identità civile forte, tali da diventare elementi di centralità per l'assetto dell'area futura circostante. Si prende l'avvio dall'idea di masterplan CSIAA e si approfondisce con i laureandi.

Il percorso di un laboratorio di laurea lo consente. La laurea nella sua interpretazione più ampia, non è solo la parte finale di un percorso formativo. E' la prima occasione per una dimostrazione piena di capacità complessivamente acquisite dal laureando. Per questo motivo laboratorio di ricerca modellistica e laboratorio di laurea possono funzionare in stretta relazione. Il secondo fornisce materiali per una successiva sintesi modellistica al primo. Il primo fornisce al secondo un quadro di riferimento alto per il proprio operare. Didattica e ricerca si saldano in una unica sinergia. Su questo il riscontro dei partner è immediato e concorde.

Nel corso del laboratorio per Quito le distanze vengono annullate dagli strumenti messi a disposizione dal web. Skype, Facebook, Whatsapp. Si opera a cavallo dei sei fusi orari che

separano l'Italia dall'Ecuador. Si parla Spagnolo e Italiano, ma soprattutto parlano gli schizzi, gli appunti e i disegni, esperanto dei progettisti.

Al giovane Navas affianca il suo entusiasmo il preside della facoltà ecuadoregna Handel Guayasamin, nipote del principale artista nune del Paese e autore del museo della Fondazione Guayasamin di Quito attorno alla casa-museo dello zio.

La conclusione non può tuttavia essere solo virtuale. Nell'aprile 2014 la facoltà della Cattolica di Quito organizza una mostra dei modelli di progetto italiani prodotti per l'area dell'aeroporto e un convegno-laboratorio "Nuovi sguardi su Quito da Roma" della durata di una settimana a cui sono invitati con l'autore di questo scritto, il piccolo gruppo di esperti e i dottorandi di ricerca che hanno partecipato alla direzione del laboratorio in Italia: Iskra Djuric, Andrea Lanna, Luca Maricchiolo. E' una settimana intensa che include conferenze pubbliche, discussioni e dibattiti che spaziano dalla gestione del progetto alle questioni della qualità, della complessità e della sostenibilità dell'architettura contemporanea. Un significativo incontro con la municipalità della città corona l'evento. Si parla concretamente del futuro delle aree intorno all'aeroporto, delle ottiche di trasformazione urbana, del punto di vista italiano sulla città di Quito.

Un laboratorio. Gestito tra Paesi che condividono un reciproco interesse uno per le problematiche e le competenze dell'altro. Svolto in lingue diverse ma con efficaci mediatori culturali a promuoverlo. Sviluppato utilizzando il web per accorciare le distanze ma condotto fuori dal mondo dei rapporti virtuali, nella realtà delle relazioni personali, nelle sue fasi decisive. Il laboratorio è internazionale e soddisfa le tre missioni universali dell'attività accademica: didattica, ricerca, terza missione nel rapporto con le istituzioni esterne.

Ma il laboratorio internazionale deve soddisfare ancora un'altra condizione di lavoro: la reciprocità.

E' per questo che è LabMed ad ospitare a Roma nella successiva tarda estate Juan Pablo Navas e i suoi migliori studenti della



Cattolica di Quito per una ripresa degli studi sulle dodici piazze al perimetro dell'aeroporto dismesso, ormai parco urbano intitolato al bicentenario dell'indipendenza dell'Ecuador. La conduzione del laboratorio è affidata alle stesse competenze che hanno condotto il lavoro in precedenza, con Anna Botta, dottoranda di Roma, portata a rafforzare i ranghi, ma il lavoro e le soluzioni prospettate sono tutte ecuadoregne. Sono gli studenti della Cattolica a rappresentare le tendenze in atto e le riflessioni sulla loro città. Il ribaltamento dei punti di vista non è privo di sorprese. Gli studenti di Quito aggiungono al senso civile tutto italiano delle dodici piazze e delle loro architetture, una componente latino-americana. Tolgono forse celebratività agli impianti per aggiungere senso della partecipazione. Partecipazione di una popolazione meno ricca e privilegiata di quella europea, ma senza dubbio più giovane e vitale, alla fruizione degli spazi, al vivere in uno spazio collettivo, quello della piazza, che si manifesta meno regolare, più interrelato e composito.

I risultati appaiono subito eccellenti. La contaminazione culturale è massima. Come l'uso delle lingue. Gli studenti di Quito apprendono concetti del progetto urbano praticati in Italia espressi da termini che neppure si preoccupano di tradurre. I docenti e ricercatori italiani si lasciano entusiasmare da modalità di progetto ibride consuete in una cultura, quella dell'Ecuador che è fondamentalmente creola. Da contaminazioni praticate naturalmente nel contesto di progetto su cui si sta lavorando. Finiscono per accettare, anzi per comprendere almeno intuitivamente in termini di valore, i caratteri di necessità dell'informale che permea le periferie a Quito.

Il parco sul sedime dell'aeroporto dismesso diventa tutt'altro anche ai loro occhi di un Central Park a quota andina.

Un tutt'altro portatore di emozioni progettuali completamente inaspettate. Come inaspettata era stata la scoperta pochi mesi prima a Quito che il parco conservasse sul proprio asse la pista di decollo dell'aeroporto. Da percorrere lentamente a piedi, ad una velocità mai vista dai finestrini di un aeroplano.

Esauriti per il momento i discorsi sulla trasformazione delle aree circostanti il Parco del Bicentenario, ancora una condizione resta da soddisfare da parte del laboratorio internazionale: quella della condivisione e della disseminazione.

Sono passati appena due mesi, è autunno ma a Quito, a tremila metri sull'altopiano andino non esistono stagioni. Dopo la Cattolica è un'altra università di rilievo a Quito a interpellare LabMed: l'Universidad Tecnológica Equinoccial – UTE, nella persona dell'allora responsabile delle relazioni internazionali, oggi preside della Facoltà di Architettura, Daniele Rocchio. Italiano di nascita e diventato architetto in Italia ma da tempo operante in Ecuador.

Forse per il suo essere italiano, Rocchio formula una proposta originale per la prosecuzione della piccola tradizione del laboratorio internazionale LabMed a Quito.

Più che chiamare a consulto i colleghi di Sapienza per una problematica urbana e architettonica ecuadoregna da far sviluppare secondo un punto di vista italiano dai suoi studenti, preferisce proporre a LabMed di portare a Quito una problematica tipica della scena italiana da sviluppare con la UTE, i suoi docenti e i suoi iscritti.

LabMed sta studiando in quegli anni una particolare questione costiera mediterranea a cui ha dato nome "arcipelaghi mediterranei". La questione della architettura e forma urbana da praticare nella trasformazione sostenibile di quei siti isolani che fanno parte di grandi conurbazioni metropolitane. In primis le isole del Golfo di Napoli, dove Procida soffre della sua doppia natura, per molti versi contraddittoria, di permanente luogo turistico e di quartiere privilegiato, appartato e di grande qualità naturalistica, a poco più di mezz'ora di aliscafo dal centro della grande città.

Il piccolo ma affollato porto dell'isola, nell'area di approdo dei traghetti da Napoli è un tema eccellente nel suo disordine formale per tentare di dare una risposta significativa alla questione.

LabMed suggerisce alla UTE un lavoro congiunto sul tema

Il Golfo di Napoli è una icona globale. Procida con esso. Il suggerimento è accettato con entusiasmo. Dal 20 al 24 ottobre 2014 Roberto Cherubini, Iskra Djuric, Anna Esposito e Luca Maricchiolo sono a Quito a condurre con i docenti della UTE un laboratorio internazionale di grande intensità e significato. Di grande significato per gli studenti della UTE, per LabMed, per la cultura architettonica italiana del progetto nel contesto. Sostenibile, innovativo ma connesso alle ragioni dell'intorno. L'intorno fisico immediato e quello più ampio dove l'identità del luogo si fa cultura.

L'esisto va anche questa volta oltre le aspettative. Quattro giorni, seppure intensi, bastano per capire che la fatica tutta italiana di trasformare in accordo con il contesto, di ricucire fili e riconoscere orientamenti nell'esistente, di proiettare senso di centralità verso la periferia, è condivisa fino in Ecuador.

Il laboratorio è internazionale. Il merito è di chi ne sa cogliere l'occasione.



## il golfo Procida

**suggerimenti**  
concept per u

**connessioni**  
quattro edifici

**relazioni**  
masterplan p



roberto cherubini



Universidad Tecnológica Equinoccial  
Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño  
prof. arch. Daniele Rocchio

**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

Sapienza Università di Roma  
Dipartimento di Architettura e Progetto  
LabMed - Laboratorio di Progetto per il Mediterraneo  
prof. arch. Roberto A. Cherubini

**workshop internazionale di architettura**  
Quito, 20-24 ottobre 2014

## di Napoli , tra mare e città storica

un progetto urbano innovativo

per il porto

per il sistema dell'approdo all'isola



iskra duric



anna esposito



luca maricchiolo



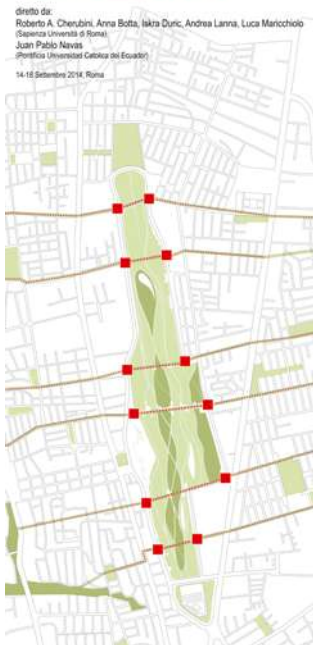
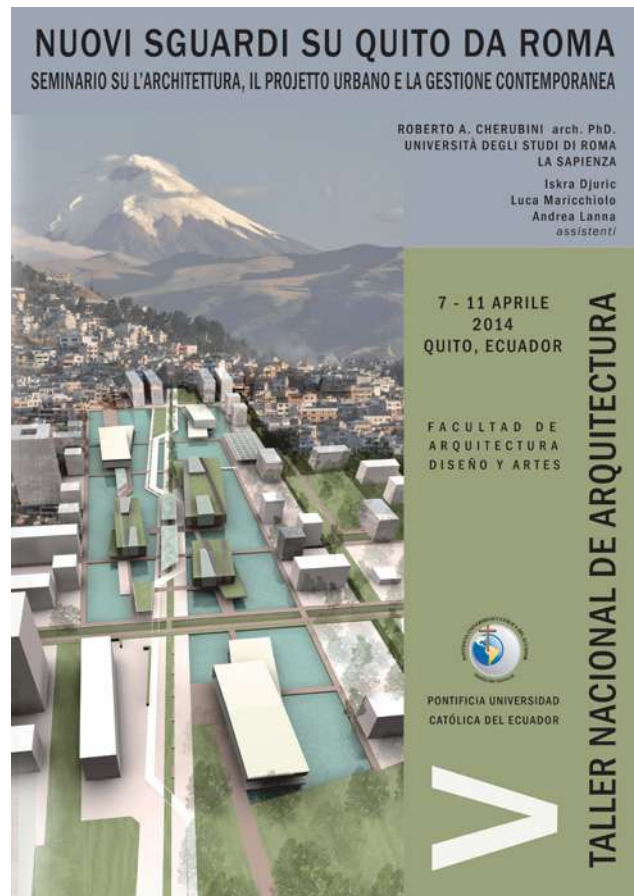
**workshop di architettura**

## dodici piazze per quito nord

trasformazione dell'area  
intorno al parco bicentenario di quito

diritto da:  
Roberto A. Cherubini, Anna Botta, Iskra Duric, Andrea Lanna, Luca Maricchiolo  
(Sapienza Università di Roma)  
Juan Pablo Navas  
(Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

14-18 Settembre 2014, Roma

# NUOVI SGUARDI SU QUITO DA ROMA


## SEMINARIO SU L'ARCHITETTURA, IL PROGETTO URBANO E LA GESTIONE CONTEMPORANEA

ROBERTO A. CHERUBINI arch. Ph.D.  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA  
LA SAPIENZA

Iskra Djuric  
Luca Maricchiolo  
Andrea Lanna  
assistenti

7 - 11 APRILE  
2014  
QUITO, ECUADOR

FACULTAD DE  
ARQUITECTURA  
DISEÑO Y ARTES



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL ECUADOR

**TALLER NACIONAL DE ARQUITECTURA**

## Italia e Germania: Modelli didattici e note sul rapporto tra tecnica e cultura

**Christiano Lepratti**

Università degli Studi di Genova

Dipartimento di Architettura e Design

Il contributo ha come argomento le metodologie didattiche nel laboratorio internazionale. Gli spunti per la riflessione nascono dal confronto tra il modello dell'Università genovese (dAD) e il suo equivalente dell'Università Tecnica di Dresda (TUD). Tenendo conto della crescente mobilità studentesca e delle questioni che il fenomeno pone in termini soprattutto di „costruzione di riferimenti culturali condivisi” l'intenzione è quella di provare a individuare un'appropriata cornice analitica e relativi strumenti, isolando e distinguendo tratti comuni e particolarità.

La struttura dell'intervento si avvale, in qualità di strumento principale di indagine, della distinzione tra Educazione e Istruzione e quindi del rapporto tra Cultura e Tecnica. La prima intesa come la costruzione della personalità degli studenti in senso umanistico e che si manifesta attraverso l'impostazione generale del modello educativo e dei suoi sistemi di riferimento, ovvero ciò che connota le differenze sostanziali tra le scuole. E dall'altra l'Istruzione intesa come i modi con cui gli studenti apprendono le nozioni, sia sul piano dei contenuti (le nozioni stesse) come pure su quello dei metodi (come si trasmettono) e come i compiti di questa si prestino all'individuazione di regole comuni. Nel caso specifico, come vedremo, si tratta di una distinzione riconducibile al confronto tra formazione umanistica e metodo del „caso di studio”. Assumendo come ipotesi che occorra trovare soprattutto sul piano dell'istruzione modi di insegnare condivisi e sottolineando quindi l'attenzione di questa analisi per il ruolo della Tecnica.

Kenneth Frampton alla fine degli anni novanta ha introdotto una riflessione sulle conseguenze dell'adozione del modello didattico del caso di studio ispirato all'esempio della Scuola di Medicina di Maastricht. Il modello veniva analizzato da Frampton valutando le conseguenze della sua applicazione alle discipline del progetto e del suo compito, che per Frampton non è tanto la conoscenza della cosa quanto la conoscenza dell'intelletto umano e della facoltà di conoscere.

Nel frattempo il modello del caso di studio si è affermato come nuovo paradigma didattico e come tale è stato adot-

tato nella quasi totalità delle facoltà di architettura tedesche dove la maggior parte delle materie scientifiche e della rappresentazione sono impostate su un esercizio progettuale. Questa centralità didattica del progetto, nel caso particolare di Dresda, è sottolineata dal fatto che i docenti delle materie scientifiche e della rappresentazione sono progettisti che provengono dal mondo della professione.

In generale, se si considerano i casi di studio come unità autonome, dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazio e con caratteristiche di unitarietà e specificità, si potrebbe considerare legittimo applicarli come strumento d'indagine alle discipline spaziali e in particolare al progetto, che ha una sua specificità intrinseca. Legittimo a patto però che lo si faccia in modo olistico e quindi all'interno di una cornice di conoscenza organica e sistemica.

Il caso di studio infatti si propone di scoprire il modo in cui operano le implicazioni del progetto, inquadrandole all'interno di contesti e situazioni reali, descrivendo gli effetti (visibili e meno visibili) di specifici interventi, e agendo così all'opposto delle ricerche sperimentali (o teoriche) che tendono ad isolarli, decontestualizzando. Così da poter studiare le situazioni in cui uno specifico progetto provoca o non provoca gli effetti desiderati. Allo stesso modo si potrebbe però argomentare come il caso di studio così inteso, sia da considerarsi non come complementare ma come nemico della conoscenza organica e sistemica. Lo studio della storia dell'architettura per esempio, dal Dolmen ai giorni nostri permette, a chi vi si applica, di costruire un apparato di conoscenze che aiuta nell'interpretazione del progetto, ammettendo nella sua analisi percorsi non lineari. Gli stessi che vengono enunciati nella teoria della complessità, e che si vanno sempre più affermando in altri campi disciplinari: in elettronica, in avionica, in chimica, in biologia, in ecologia, in economia. Affermazione che va di pari passo con l'incremento della capacità computazionale di assimilare e connettere una quantità quasi illimitata di informazioni. In pratica il caso di studio consente di studiare un metodo riferito a un feno-

meno, rivendicandone l'autonomia, senza assumere tutte le informazioni che non riguardano il fenomeno in se, ma che lo precedono e susseguono e quindi prendendo le distanze dalla teoria della complessità. Il metodo, una volta assimilato, consente di affrontare questioni simili, che siano di matrice culturale, tecnica o scientifica. Allo stesso tempo permette di sviluppare una sorta di attitudine al problema. Per lo studente i vantaggi, se misurati sull'efficienza dello studio ovvero il rapporto tempo/risultati sono evidenti: meno informazioni e un'applicazione quasi immediata di quelle a disposizione. Efficienza che riduce la frustrazione legata alle difficoltà di sistematizzare le informazioni e di collegarle nell'applicazione al progetto.

Queste considerazioni rimangono incomplete se non proviamo a riportare la riflessione sulle premesse di questo breve scritto, ovvero sul rapporto tra Tecnica e Cultura, termini che se in Germania "costituiscono il nucleo fondamentale del dibattito che ha caratterizzato il periodo della nascita e dell'espansione del capitalismo tedesco", in Italia segnano questioni essenziali per capire il mondo dell'accademia. Lo facciamo spostandoci agli inizi degli anni sessanta, per valutare il contributo di Oswald Mathias Ungers (OMU) professore di progettazione architettonica nell'università tedesca<sup>1</sup>, molto vicino al dibattito italiano di quegli anni e tra gli ultimi docenti tedeschi intenzionati e capaci di costruire un apparato critico-teorico a sostegno del progetto didattico. OMU si definiva un umanista, un cultore della letteratura e dell'arte. Prendendo una posizione netta all'interno del dibattito tra Tecnica e Cultura, e mostrando grande vicinanza alle posizioni sostenute da Rogers<sup>2</sup>, riconduce al lavoro di attri-

---

1. Docente e direttore di dipartimento alla Technische Universität di Berlino dalla primavera del 1964 alla primavera del 1969, anno in cui si trasferisce alla Cornell University a Ithaca, USA, nello Stato di New York.

2. È in questo ricambiato fin dal suo esordio professionale quando una delegazione di *Casabella-Continuità*, guidata da Rogers, ac-

buzione di senso, quindi di concettualizzazione dell'opera, ciò che distingue la semplice costruzione, dall'Architettura, prendendo così posizione all'interno di una disputa cominciata con il CIAM del 1928 e mai spentasi in ambiente tedesco. Omu rigetta la definizione di Baukunst (arte del costruire) a favore di quella di Architektur appunto<sup>3</sup>. Per lui le metafore e le analogie liberano la Gestalt (Forma) da significati sovra-determinati e dal rapporto con il loro contesto culturale, materiale e ambientale. Il mondo di riferimento della Forma costruisce così valori e significati determinati e decifrabili di volta in volta attraverso un percorso soggettivo e rigorosamente intellettuale di conoscenza. Come nel museo immaginario di Marbraux (il riferimento preferito di Omu quando spiega la sua passione e attitudine per il collezionismo) il crocefisso non è più un crocefisso e un ritratto non è più un ritratto. Altrettanto per Omu, quando progetta, una casa non è più una casa, una sedia non è più una sedia. Nella soggettiva interpretazione del mondo delle forme si manifesta, come nel museo di Malraux, la "possibilità di ritrovare nell'intera produzione artistica di ogni tempo e luogo, la comune e trascendente attitudine dell'uomo a dissertare, esplorare, e mettere in discussione il mondo". La conoscenza quindi è svincolata da esigenze di organicità e sistematizzazione è lo strumento indispensabile per produrre e per capire l'Architettura. In un processo di conoscenza il cui fine non è tanto (come per Frampton) la conoscenza della cosa quanto la conoscenza dell'intelletto umano e della facoltà di conoscere.

Per quanto riguarda il rapporto tra Tecnica e Cultura nel dibattito architettonico italiano un' invariante si riconosce

---

compagnato da Giorgio Grassi si recò in visita allo studio di Omu a Colonia per intervistarlo sul progetto in Belvederstrasse, o Bruno Zevi che lo invita nel '63 al congresso sull'espressionismo di Firenze insieme ad altri due tedeschi, Ernst Bloch (filosofo) e Hans Heinz Stuckenschmied (musicista).

3. Al CIAM del 1928 a La Sarraz si scontrano Le Corbusier fautore del mantenimento del termine Architettura e Hugo Haering che intendeva sostituirlo con Baukunst

secondo Purini nell' interesse limitato per la Tecnica, che deriva molto probabilmente dalla forte e duratura influenza che l'idealismo crociano ha esercitato sulla Cultura italiana, compresa quella architettonica. Questa attitudine sempre secondo Purini si lega alla condanna "a vivere una condizione immutabile e frustrante di inoperosità" propria della condizione dell'architetto in Italia, che lo allontanerebbe dal mondo della realizzazione "confinandolo" in quello dell'esercizio intellettuale e della rappresentazione.

Alla cruciale e crociana rivendicazione italiana della vocazione intellettuale del mestiere dell'architetto, va poi aggiunta una forte ideologizzazione delle scelte disciplinari, nonché il „modello della crisi, vale a dire il diffuso e persistente ricorso a una sorta di vocazione al fallimento" che caratterizzerebbe ogni stagione della riflessione teorica italiana e della sua traduzione in opere costruite. Questa connotazione segna una delle differenze di fondo con il mondo accademico tedesco. La scuola tedesca oltre Omu è tornata a essere condizionata nel suo approccio didattico-metodologico dall'esperienza del Bauhaus che ha le proprie radici nel Medioevo e in particolare nel naturalismo tardo gotico che riconosceva nelle cose un valore in se e che l'arte individua e rivela (invertendo l'interpretazione di Omu). Questo riferimento si fa esplicito nella scelta del nome Bauhaus che indica la loggia dei muratori medioevali e che sottintende la rivalutazione dell'artigianato. Riferimento che rivela le influenze del dibattito del centro-nord europeo di quegli anni e in particolare del movimento ottocentesco inglese delle Arts and Crafts. Da qui probabilmente discende la vocazione "tettonica" della didattica per cui la forma costruttiva e il carattere materiale sono da considerarsi parti determinanti dell'espressione architettonica. Da qui ancora, e in ultimo, si capisce lo sbilanciamento nella didattica sulle questioni tecniche e sulla costruzione, a sfavore del portato culturale del progetto.

Infine, a chiusura di questa breve riflessione, una considerazione sulla titolazione della carriera accademica di uno

studente, importante in quanto conferma il sistema di riferimento e la percezione sociale del ruolo dell'architetto nei sistemi di appartenenza. Il processo di Bologna ha, a tutti gli effetti, prodotto uno spazio europeo dell'istruzione superiore, ma nel caso di Germania e Italia nei titoli si continuano a riconoscere le differenze di appartenenza e di Scuola. Dopo bachelor e master in Germania il titolo corrispondente al diploma in architettura è quello di Dipl. Ing. e solo con l'abilitazione professionale diventa di Arch. In questo modo si sottolinea come la formazione dell'architetto passi attraverso la centralità della costruzione (dalle prime esercitazioni applicate dei primi semestri al progetto complesso ) e come l'architetto sia al di sopra dell'ingegnere. Come architetto si definisce infatti colui il quale, al termine degli studi e dopo l'esperienza pratica del tirocinio, padroneggia ad arte la Tecnica del costruire,

### **Riferimenti bibliografici**

Purini, Franco. 2016. "Dal Postmodernismo al Nuovo Realismo. Note sull'architettura italiana negli ultimi trent'anni". *Rivista di estetica*, no 61: 152-170.

Frampton, Kenneth. 1999. *Tettonica e Architettura, poetica della forma architettonica nel XIX e XX secolo*. Milano: Skira Editore,

Archplus. 2007. "Lernen von O. M. Ungers". no 181/182.

Maldonado, Tomás (a cura di). 1987. *Tecnica e cultura*. Milano: Feltrinelli.

## **Il progetto di una trading zone: Un metodo, uno strumento e un tema**

**Jacopo Leveratto**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Non è un mistero che una delle questioni più urgenti al vaglio delle scuole di architettura europee riguardi le modalità di orientamento di un processo di internazionalizzazione che, oggi, rappresenta un fattore essenziale nell'incremento della competitività dei singoli atenei di fronte a uno standard diventato ormai globale. Ed è altrettanto evidente che, dal punto di vista pedagogico, uno dei maggiori ostacoli che questo processo pone alla gestione di un laboratorio di progettazione destinato a classi caratterizzate da una forte differenziazione di provenienza è legato ai limiti insiti in ogni forma di traduzione culturale. In altre parole, soprattutto in fase di programmazione e di avviamento, il problema principale è quello di intendersi con gli studenti su quale sia il tema del progetto, sia dal punto di vista funzionale sia da quello concettuale. Il che non riguarda solo la possibilità di definire con chiarezza l'obiettivo del laboratorio in termini tipologici, ma soprattutto quella di condividere il sistema complesso di valori, relazioni e gerarchie che caratterizzano quel tipo di spazio. Non si tratta, cioè, di identificare gli elementi sintattici che caratterizzano ciò che intendiamo, per esempio, quando parliamo di "piazza" – cosa che comunque non è affatto scontata –, ma soprattutto di condividere i significati che la parola implica, in termini di valore civico o di vita urbana. E tanto più si guarda al progetto in un'ottica di prodotto finito – e conseguentemente all'intero processo in quella di una trasmissione univoca di un bagaglio di conoscenze date – tanto più l'esperienza può risultare frustrante sia per gli studenti sia per i docenti.

Se si prova, però, a cambiare prospettiva, concentrandosi sul processo comunicativo in sé piuttosto che sul suo esito, ci si accorge che l'idea di un trasferimento inequivoco di informazioni non è solo illusoria, ma che, anzi, la natura costruttiva del processo relazionale è un elemento fondamentale nella creazione di conoscenza. "Il trasferimento di informazioni nella comunicazione [infatti] è un fenomeno secondario rispetto al lavoro di costruzione ... della realtà" (Volli



1994, 58), perché culture, linguaggi e persone sono intrinsecamente incommensurabili e ogni dialogo comporta necessariamente la formazione di una nuova dimensione e un nuovo linguaggio attraverso cui potersi confrontare (Steiner 1975). In una relazione, cioè, quello che importa non è tanto capirsi, ma mostrare di voler costruire insieme un significato (Taylor 1992). E perché ciò avvenga, serve uno spazio in cui questo processo possa prendere forma e articolarsi, preservando, così, "la coscienza della costruzione dialogica, relazionale e interattiva della realtà" (La Cecla 2009, 156). Per questa ragione, il principio di innesco di ogni dialogo risiede non tanto in quello che si può comunicare, ma in quello che non si riesce a esprimere e a comprendere con precisione; in quella zona di intraducibilità e di incomprensione strutturale che spinge le persone a prendere una posizione attiva in una continua costruzione di senso. Ed è sempre per la stessa ragione che questo principio di indeterminatezza e fraintendimento – questo "qualcosa in meno" da provare a colmare – non è solo fisiologico, ma necessario per lo sviluppo di un dialogo, senza cui non ci sarebbe nessuna relazione.

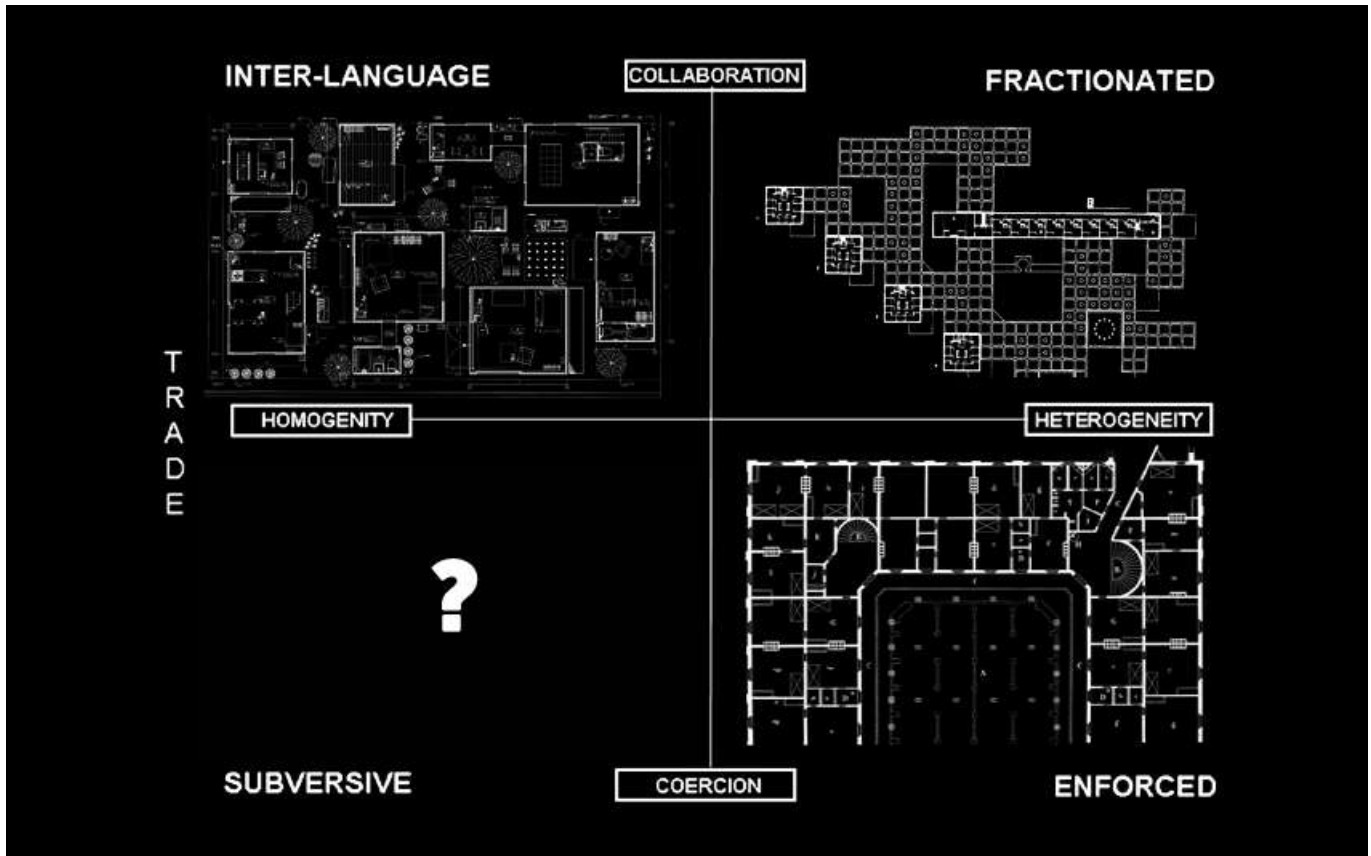
Con tutta probabilità, la migliore formalizzazione metodologica in questo senso è rappresentata dal concetto introdotto dallo storico della scienza Peter Galison di "trading zone" (1997, 781-844), che negli ultimi anni sembra essere diventato una sorta di legge epistemologica sull'innovazione interculturale. Muovendo, infatti, dall'osservazione empirica dei processi risultanti in una qualche specie di innovazione scientifica – dall'elettromagnetismo alle nanotecnologie –, Galison arriva a dimostrare come questi sviluppi abbiano bisogno di spazi – concreti o concettuali – in cui scienziati appartenenti a diversi campi disciplinari possano trovare un terreno comune di dialogo. Perché solo in questi nuovi spazi di comunicazione, dove sono previsti accordi parziali e semplificazioni dei rispettivi linguaggi specialistici, è possibile la formazione di un nuovo contesto locale in grado di produrre lo scambio di informazioni, attraverso la creazione di un

nuovo linguaggio interculturale. Questo significa che una zona di scambio non rappresenta altro che uno spazio intermedio capace di intercettare diverse strategie senza pretendere di farle convergere, ma solo di articularle in un'ottica costruttiva. Ed è proprio in quest'ottica che è possibile usare questo concetto all'interno di un laboratorio di progettazione per provare a mettere a punto un metodo didattico di discussione e scambio con studenti e fra studenti provenienti da contesti culturali molto diversi;<sup>1</sup> focalizzando, cioè, la propria attenzione non solo sulla correttezza delle scelte effettuate dal punto di vista dei contenuti e del metodo, ma soprattutto sulla capacità di costruire insieme un tema che sia un progetto di confine tra diverse posizioni (Balducci e Mäntysalo 2013).

In questo senso, un possibile modello operativo di sviluppo può seguire quello proposto da Harry Collins, Robert Evans e Mike Gorman (2007), nel suo passaggio da una collaborazione forzata, all'individuazione di oggetti di studio intermedi, alla costruzione di inter-linguaggi basati sulla cooperazione, fino alla costruzione di un linguaggio più sofisticato e autonomo che si afferma come esito di interazioni reiterate. Il tutto in un processo frattale di strutturazione che investe la dinamica interna di un gruppo, a partire dalla fase programmatica fino a quella di formalizzazione finale. Il primo passo è quello di costringere i membri di un gruppo di progettazione a collaborare, proponendo un esercizio tassonomico di definizione spaziale; il programma di progetto, cioè, non va espresso secondo categorie morfologiche o tipologie funzionali consolidate, ma attraverso un diagramma complesso, costituito dalle relazioni che si intendono costruire fra

---

1. Il presente saggio è frutto della sperimentazione biennale sul tema, portata avanti nell'Architectural Design Studio II, dal 2015 al 2017, dai Proff. Remo Dorigati, Jacopo Leveratto e Massimiliano Spadoni, Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni, Politecnico di Milano.



“attori,” “usi” e “significati” dello spazio. Da qui, si chiede al gruppo di identificare uno o più spazi ed elementi di confine fra queste diverse relazioni e di dilatarli, rendendoli abitabili incrementando le loro capacità di accomodamento e mediazione; e nel farlo si richiede di sperimentare interazioni inaspettate fra le diverse dimensioni in gioco, di lavorare sulla “frizione” come possibilità progettuale. Infine, si chiede di dare un nome a questi spazi ibridi, provando a mettere in gioco un nuovo linguaggio non tipologico, che possa caratterizzare anche il successivo processo di composizione; facendo uso, cioè, di metodi e sistemi provenienti da differenti tradizioni culturali, ambiti disciplinari e linguaggi specifici, in una continua successione di momenti di intersezione e di rielaborazione, che dalla parola arrivano a riguardare lo spazio. In questo modo, quindi, il concetto di “trading zone” passa dall’essere una semplice modalità di interazione al rappresentare una nuova categoria progettuale di spazio condiviso, aperto a nuove ed emergenti sollecitazioni.

In altre parole, una volta riconosciuta la strumentalità del concetto di “trading zone” per definire una metodologia didattica di confronto con studenti internazionali, è possibile farlo anche per provare a costruire uno strumento tecnico programmatico per la progettazione di spazi capaci di intersecare costruttivamente posizioni differenti. Una possibilità che non comporta solo l’abbandono dell’idea di definire in fase di programmazione la gamma completa dei possibili esiti del laboratorio, ma implica anche una continua discussione di strategie modali e finali – così come di tipologie spaziali – che normalmente vengono date per assodate. Naturalmente, tutto ciò non vuol dire rinunciare all’idea di arrivare a un risultato finito, ma solo che questo non può essere definito in partenza; e che la ricerca, cioè, che ogni progetto comporta, deve necessariamente essere condivisa da docenti e studenti, in un processo circolare di co-produzione di significato.

## Riferimenti bibliografici

Balducci A., Mäntysalo R., eds. 2013. *Urban Planning as a Trading Zone*. Berlin: Springer.

Collins H., Evans R., Gorman M. 2007. “Trading zones and interactional expertise.” *Studies in History and Philosophy of Science* 38: 657-666.

Galison P. 1997. *Image and Logic: A Material Culture of Microphysics*. Chicago: The University of Chicago Press.

La Cecla F. 2009. *Il malinteso: Antropologia dell’incontro*. Roma-Bari: Laterza.

Steiner G. 1975. *After Babel*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Taylor T. 1992. *Mutual Misunderstanding, Skepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. London: Routledge.

Volli U. 1994. *Il libro della comunicazione*. Milano: il Saggiatore.

## Immagini

1. Il diagramma di sviluppo Collins, Evans e Gorman (2007), illustrato con diversi tipi di zone di scambio. Elaborazione grafica dell’autore.

# **Un approccio al laboratorio internazionale in un doppio senso: Il viaggio senza spostamento attraverso l'analisi di riferimenti stranieri in un laboratorio latinoamericano, e due studenti latinoamericani e il loro viaggio accademico in Italia**

**Sasha Londono**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Questo contributo propone un approccio al laboratorio internazionale in un doppio senso: da una parte, un'opportunità d'internazionalizzazione (rovesciata) per far conoscere un metodo all'insegnamento del progetto in un contesto radicalmente diverso all'italiano, come il sudamericano; e, d'altra parte, l'esperienza di viaggio in Italia derivata dagli accordi tra atenei per ottenere una doppia laurea.

## **Il viaggio senza spostamento**

Sotto la lente di un paradigma di viaggio sottilmente proposto da Aldo Rossi, questo contributo indaga come l'idea del viaggio possa essere compresa con o senza spostamento fisico. Mostra anche come questo paradigma del viaggio possa essere usato come cornice teorica per l'insegnamento e l'apprendimento della composizione architettonica in una scuola di architettura dell'America Latina.

Cosa significa e come può essere utilizzata come strumento per la composizione del progetto? L'esperienza di viaggio (senza spostamento), è proposta per studiare i riferimenti come una metodologia ispirata da Aldo Rossi, in un workshop di progetto con studenti del secondo anno di una scuola di architettura sudamericana in un contesto latinoamericano. Questa eredità concettuale di Rossi si svolge in una lontana città dell'America del Sud: Cali, Colombia. L'analisi dei riferimenti diventa un medium per acquisire gli strumenti e le tecniche per arrivare al progetto e pensare, rappresentare e realizzare l'architettura, mentre si è consapevoli del proprio contesto e le sue realtà.

Tenendo conto delle grandi differenze tra la città latinoamericana e la città europea, e senza dimenticare i diversi contesti, l'analisi dei riferimenti stranieri serve come metodologia d'insegnamento-apprendimento agli studenti di una scuola d'architettura sudamericana. Il laboratorio Progetto e Città lavora con le relazioni tra spazio pubblico e spazio collettivo, e implica il rapporto e la transizione tra architettura e città

dall'analisi del progetto architettonico. Il laboratorio Progetto e Città è sviluppato nel secondo anno con studenti regolari di un'università Colombiana in cui la lingua principale è lo spagnolo, con uso permanente dell'inglese. Dal tema e la metodologia proposta, è importante trovare, attraverso il progetto, la mediazione tra la realtà della città e la libertà accademica.

Questa metodologia si basa sull'analogia e si compone d'una catena di eventi consecutivi che è possibile definire in 4 passaggi principali:

1. Analisi caso studio (progetto di riferimento) per trovare l'essenza, il concetto del progetto.
2. Analisi della città – studio in particolare del pezzo di città dove verrà il progetto.
3. Confronto tra caso studio (progetto di riferimento) e città attraverso un «trasloco» – il progetto viene trasferito a Cali dal luogo originale, tenendo conto delle differenze di contesto, geografia, posizione, clima, ecc. In questo senso, il progetto di riferimento deve trasformarsi e cambiare nella esplorazione del proprio progetto: non può rimanere lo stesso.
4. Sviluppo del progetto attraverso diversi strumenti di progettazione; sebbene la forma non è importante, la sfida è che l'essenza e il concetto del progetto originale, deve rimanere.

### **Il viaggio accademico in Italia**

L'esperienza di viaggio in Italia derivata dagli accordi tra atenei per ottenere una doppia laurea. Dal punto di vista del laboratorio, com'è questa esperienza di cambio di continente, cultura, lingua, ateneo? Come vengono assunte queste differenze e quanto è efficace questa metodologia?

Due anni fa, i primi 4 studenti sono arrivati al Politecnico di Torino per inaugurare l'accordo di doppia laurea con la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

Con l'esperienza di due di loro, che hanno anche partecipato al laboratorio Progetto e Città in Colombia, si è costruito un primo piccolo scenario che riguarda su alcuni di questi temi. Dal punto di vista dell'esperienza personale in generale, la nuova città, la nuova cultura, la lingua e l'università, entrambi hanno trovato l'arrivo in Italia un'esperienza meravigliosa. Per quanto riguarda in particolare all'esperienza accademica nel laboratorio, tutte due hanno concordano sul fatto che ci siano molti punti in comune tra il laboratorio dell'università Colombiana e quello dell'università Italiana, per esempio: il modo in cui si sviluppano, la frequenza settimanale, il numero di insegnanti a confronto con il numero di studenti. Ambedue concordano sul fatto che hanno evidenziato che la più grande difficoltà è stata nell'area della tecnica, la tecnologia e la struttura.

Probabilmente a causa della differenza nella conformazione della città e della grande enfasi che a questo viene dato in Colombia, questi studenti si sono trovati molto bene nell'analisi del luogo, dei riferimenti e degli strumenti per sviluppare, cambiare e trasformare il progetto costantemente, ma non accade lo stesso con le questioni tecnologiche e strutturali, in cui la scuola italiana sembra essere molto più forte.

Sarebbe suggestivo questionare l'efficacia della metodologia e degli strumenti didattici all'interno del laboratorio latinoamericano e come servono per affrontare la nuova sfida del laboratorio internazionale. Dal punto di vista delle metodologie didattiche, delle attività e del rapporto tra teoria e progetto, quali potrebbero essere alcuni punti di incontro (e disaccordo) tra i due laboratori? Quali sono gli argomenti e temi di lavoro che vengono affrontati e sottolineati in entrambi gli scenari? Sarebbe anche interessante stabilire un

parallelo tra la struttura del team di docenza e come interagiscono con gli studenti.

Il viaggio accademico in Italia è un'esperienza diretta nel sito che affronta il problema linguistico, ma anche l'approccio storiografico, geografico e sicuramente bibliografico. Sembrerebbe essere questioni minori, ma tanto la bibliografia che è conosciuta e studiata, così come il modo di nominare le cose e il loro significato, sono state alcuni delle principali sfide in questa esperienza. Oltre la comunicazione quotidiana, si riferisce esclusivamente al lessico che riguarda la pratica architettonica nelle diverse lingue; sicuramente questo potrebbe essere un argomento di studio urgente, interessante e necessario.

Questo contributo sostiene che gli aspetti pedagogici di questi tipi di viaggi implicano, in ambedue dei casi, una esperienza didattica e una doppia riflessione permanente di entrambi i contesti, storie e culture. Alcuni punti su questo argomento fanno riferimento al mio progetto di ricerca attualmente in fase di sviluppo: la restituzione del viaggio formativo nel progetto e nell'insegnamento-apprendimento dell'architettura oggi. Come vengono trasmesse queste esperienze nel progetto architettonico e nella teoria del progetto? In che modo possono essere utilizzati come strumento pedagogico nell'insegnamento-apprendimento dell'architettura? Come sono attivati e dinamizzati nel processo di progettazione e nella ricerca?

Infine, rimane una domanda che sembra essere fondamentale: attraverso questa appropriazione individuale e collettiva di concetti, teorie, riferimenti, metodologie e scambi di esperienze accademiche a livello internazionale, è possibile sviluppare la comprensione dell'architettura, del progetto e della teoria del progetto? Da questo punto di vista, il tema, il processo di progettazione e la metodologia di insegnamento potrebbero essere una sfida, poiché i concetti teorici e la ricerca scientifica sono dimostrati attraverso la pratica accademica.

## Riferimenti bibliografici

Lynch, Kevin. 1998. *L'immagine della città*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Palma, Riccardo. 2008. *Per un'«archeologia» della teoria del progetto in Aldo Rossi. Raymond Roussel e i Quaderni Azzurri*. In: «La lezione di Aldo Rossi» (a cura di A. Trentin) Bologna-Cesena Modena. 21-23/02/2008, Bononia University Press, Bologna, pp. 86-91

Rossi, Aldo. 1967. *Introduzione a Étienne-Louis Boullée, Architettura. Saggio sull'arte*. Marsilio Editori, Padua.

Rossi, Aldo. 1995. *L'architettura della città*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Rossi, Aldo. 1998. *Autobiografia scientifica*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Rossi, Aldo. (s.d.). *Cuarto ciclo de conferencias, primera presentación. Visita a Bogotá*, Universidad de los Andes, Bogotá.

# Esperienze internazionali nei laboratori di progettazione: Differenze e prospettive future

**Edoardo Marchese**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

## **Premessa**

L'intenzione che anima il testo è quella di condividere le esperienze avute durante due periodi di studio, della durata di un anno ciascuno, effettuati presso la TUM di Monaco e la ETSAB di Barcellona nel biennio 2015-2017. La testimonianza non pretende di essere esaustiva nella descrizione di realtà molto differenti tra loro, cerca piuttosto di mettere in luce, facendo riferimento a due specifici laboratori a vocazione internazionale, le caratteristiche positive che entrambi hanno mostrato di avere nell'ottica di uno studente in scambio.

## **Le lingue di servizio**

Il plurilinguismo in un laboratorio internazionale è un fatto scontato. Risulta però meno ovvio decidere come disciplinarlo, stabilendo come determinati contenuti debbano essere veicolati. Nelle esperienze all'estero si riscontrano sostanzialmente solo due modalità efficaci, tra loro alternative. La prima di queste è quella adottata dal laboratorio Krucker Bates presso la TUM in Germania. Il corso è geneticamente internazionale dal momento che nessuno dei due docenti è tedesco, bensì di nazionalità svizzera il primo e inglese il secondo. Per scelta e per comodità, quindi, è utilizzata solo la lingua inglese come mezzo di comunicazione. Tutti gli scambi formali e informali avvengono nella lingua di servizio, perfino tra madrelingua tedeschi. La condizione imposta attira inevitabilmente moltissimi studenti esteri che in questo laboratorio sono sempre almeno la metà degli iscritti. Questo obbligo linguistico suscita interesse anche tra studenti tedeschi desiderosi di esercitarsi con la lingua e di collaborare con ragazzi stranieri. L'altro modello, forse più diffuso, è quello adottato nel laboratorio spagnolo Flores Prats. Nello svolgersi del corso viene usato lo spagnolo per lezioni, presentazioni e comunicazioni ufficiali, dal momento che la stragrande maggioranza degli iscritti è madrelingua. Con gli stranieri, volta per volta si cerca, per comprenderli, un

compromesso non pianificato a priori. A margine di ogni incontro si comunica su canali paralleli, ripetendo contenuti, effettuando revisioni in altre lingue, rispondendo alle domande con doppie traduzioni pur di arrivare ad un livello di comunicazione e condivisione il più preciso possibile. Questa circostanza, per quanto più agevole in alcuni contesti e smussata dalla volontà inclusiva dei docenti, rimarca inevitabilmente le differenze tra studenti in visita e locali.

### **I lavori di gruppo nelle fasi istruttorie**

Un meccanismo didattico che si è rivelato molto efficace per integrare ed arricchire il laboratorio di contenuti inattesi è lo sviluppo di esercizi preliminari in gruppo. La pratica è utilizzata da entrambi i laboratori a cui si fa riferimento se pure con qualche differenza. I contenuti delle esercitazioni sono molteplici, dallo studio e ridisegno di riferimenti, all'elaborazione di linee di indirizzo progettuali comuni ad una scala superiore. Per quello che riguarda l'elaborazione di masterplan, risulta evidente che la costituzione di gruppi eterogenei può essere maggiormente stimolante per gli studenti. Non è detto, infatti, che si sviluppino proposte più mature attraverso l'associazione di sensibilità affini. Sono spesso più consapevoli e interessanti i progetti passati al vaglio della critica tra pari e frutto della sintesi di argomenti difesi in contraddittorio. L'accortezza di mescolare provenienze e culture permette, in questo senso, alle esercitazioni di arricchirsi attraverso il dibattito su questioni concrete.

### **Gli spazi di lavoro**

In entrambi i laboratori citati, le condizioni materiali di cui si dispone sono ben più favorevoli agli studenti stranieri di quelle che mediamente l'Italia riesce ad offrire. È importante evidenziare queste condizioni perché ritengo abbiano un ruolo significativo nella possibilità di sviluppare propo-

ste progettuali di qualità. Nella precisa organizzazione degli spazi del politecnico bavarese, a ciascuno studente è assegnato semestralmente un luogo fisico dove lavorare. Il minimo spazio personale assegnabile è una scrivania, ma può capitare di avere a disposizione perfino una stanza intera. Le entrate e le uscite sono regolate autonomamente attraverso il possesso di chiavi individuali, affinché si possa disporre del proprio spazio personale senza limiti, né di uso né di orario. L'estrema flessibilità offerta da questo mini studio si traduce in un aumentato livello di responsabilità nei confronti del tempo da dedicare al progetto di architettura. In Spagna a fronte di orari di chiusura più simili a quelli italiani, la fruizione oltre il tempo delle lezioni è incentivata dai numerosi ed efficienti spazi comuni disponibili. La dimensione generosa di questi ambienti, oltre ad ampliare le possibilità di fare allestimenti pubblici per condividere il lavoro della facoltà con l'esterno, permette un brulicare di piccole attività quotidiane: costruzione e stoccaggio di plastici nei laboratori condivisi, consumazione dei pasti, prestito e riproduzione di documenti della biblioteca, riunioni di gruppi di studio, stampa di documenti all'interno della facoltà a prezzi calmierati. Molte di queste azioni in Italia restano lontane dall'essere agevoli o perfino possibili, e questo condiziona negativamente i progetti. Importanti esercizi per la formazione sono sempre meno frequenti nei nostri corsi poiché, spesso, il loro svolgimento porta a dover fronteggiare complicazioni materiali fortemente limitanti per ciascuno studente, ancor più se straniero.

### **Le presentazioni**

Un altro espediente didattico utile ad aumentare il grado di integrazione è la presentazione ufficiale. Consegne intermedie con l'obbligo di una decina di minuti di esposizione orale fissano l'interesse per una comunicazione sintetica e chiara del progetto, non solo sul piano grafico. In un tempo dato,





è necessario interagire con il docente e con i colleghi pubblicamente, mettendo tutti a parte degli avanzamenti raggiunti. Si condividono i progetti e si suggerisce al contempo una sorta di implicita autovalutazione. Ritengo che ciò aiuti soprattutto durante la fase di sviluppo del lavoro, mettendo l'accento sul processo, e non solo sui risultati finali. Questo passaggio è reso ancora più interessante dalla presenza di ragazzi che utilizzano metodologie diverse, essendo di diverse provenienze. Sia in Spagna che in Germania capita con frequenza di dover preparare questi incontri, anche rivolti all'esterno del laboratorio. Oltre ai benefici suddetti, gli invitati esterni stimolano gli studenti a organizzare il discorso in modo da rendere comprensibile il loro progetto a chi ignora del tutto il tema. La programmazione dettagliata delle scadenze del laboratorio, oltre a agevolare gli studenti esteri che spesso hanno piani di studio anomali, aiuta a organizzare questo tipo di ricorrenze con figure straniere. La presenza di commentatori che pongano tutti gli studenti su un piano di uguaglianza, non ultima quella linguistica, con l'obbligo di utilizzare ancora una volta una lingua di servizio, è una condizione molto stimolante che in Italia forse risulta ancora poco praticata.

### **Il rapporto numerico tra tutor e studenti**

Si conclude questa serie di spunti con una considerazione sulla consistenza numerica nei laboratori. È evidente che molte delle condizioni che si sono descritte siano quanto meno più facili da ottenere proprio nel momento in cui la quantità degli iscritti è contenuta, sia in assoluto sia in rapporto al numero dei tutor. In queste due esperienze il laboratorio più frequentato contava 44 studenti, affollamento percepito a Monaco come quasi ingestibile, e tra tutor e professori la media era di 4 insegnanti per corso. Questo non significa solamente una quota contenuta di ragazzi da seguire durante le revisioni, cosa che facilita di per sé lo sviluppo dei progetti, ma soprattutto incentiva molto la condivisione

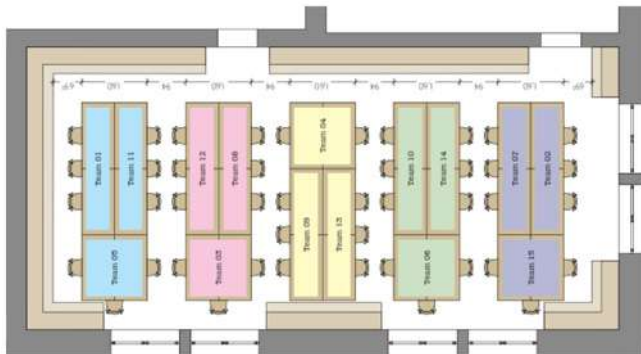
orizzontale tra studenti. Non meno importante, un rapporto numerico favorevole permette l'organizzazione di un'altra pratica formativa che in Italia è molto rara: i viaggi di studio. In una disciplina come la nostra dove l'esperienza diretta dell'architettura è un tassello necessario per potersi misurare direttamente con il costruito, viaggiare dovrebbe essere obbligatorio. Lo è infatti sia in Spagna che in Germania dove ciascun laboratorio propone in autonomia mete e temi in relazione ai progetti da sviluppare durante i semestri. Sarà facile immaginare come nel caso in cui i viaggi siano svolti all'estero gli studenti stranieri siano ancora una volta elementi preziosi. Nella ricerca in campo neutro infatti sono più incentivati a interagire, essendo tutti insieme fuori dai propri confini. Non è raro, per altro, che alcuni studenti, tornando nella propria terra, vestano giustamente i panni degli esperti spiegando a colleghi e docenti sottili condizioni al contorno.

### **Prospettive per un laboratorio internazionale**

I temi discussi – di natura materiale, organizzativa e psicologica – se contestualizzati e messi a sistema possono essere gli strumenti per capovolgere il ruolo tradizionalmente assegnato allo studente internazionale. Ovviamente i modelli qui raccontati sono riassunti e depurati da tutte quelle asperità che rendono qualsiasi laboratorio un percorso formativo molto più faticoso, e molto più interessante, di una semplice serie di propositi didattici. L'auspicio, quindi, è che queste esperienze oltre confine possano ispirare reinterpretazioni efficaci attraverso le buone pratiche che ciascun contesto già possiede. Sarà, allora, forse più facile considerare gli studenti in scambio non più come elementi accessori, ma piuttosto come presenze necessarie per un confronto critico, utile a ricalibrare continuamente l'efficacia del laboratorio.

## Immagini

1. Plastici dei riferimenti costruiti in gruppo laboratorio Krucker Bates TUM, S.Burko, 2015.
2. Costruzione di plastici di studio stanza di lavoro assegnata dalla TUM, Archivio dell'autore, 2016.
3. Presentazione pubblica nel laboratorio Flores Prats ET-SAB, J. Casas, 2017.
4. Pianta del laboratorio fatta per disciplinare l'elevato numero di iscritti: 44.



## **La doppia laurea oltre l'accordo bilaterale: Joint Thesis Studio, Erasmus + e il ruolo del progetto di architettura**

**Anna Laura Pezzetti**

Politecnico di Milano

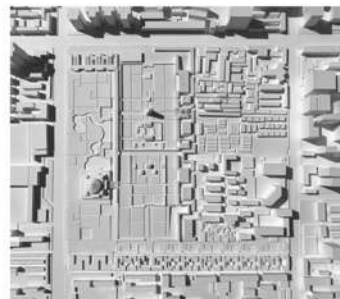
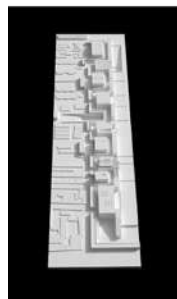
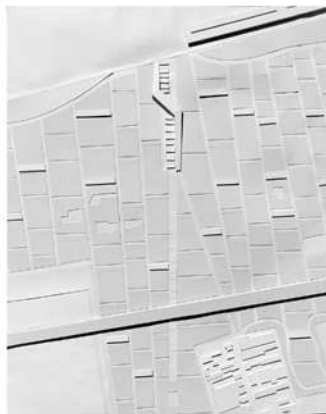
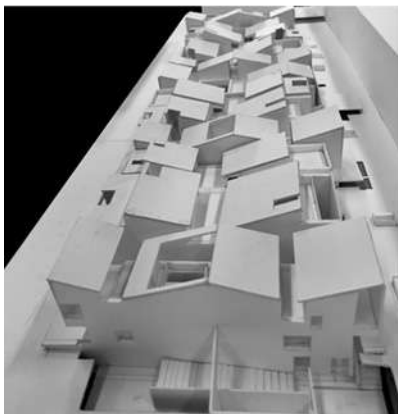
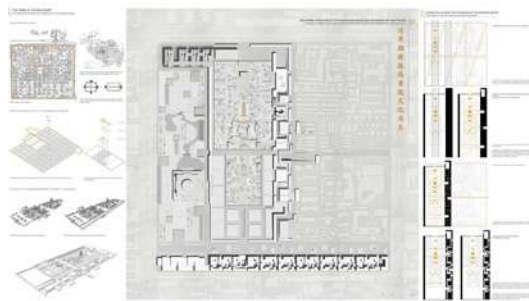
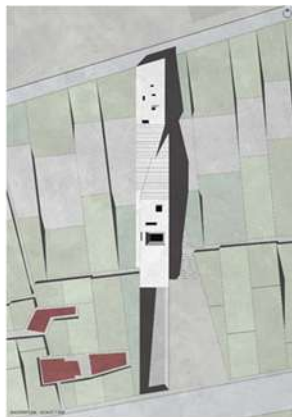
Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito

L'avvenuta internazionalizzazione della Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano, che ha visto prevalere quest'anno (2018) la domanda del percorso di studio in inglese, sollecita alcune riflessioni sulla definizione ontologica del progetto di architettura nelle sue pratiche di insegnamento.

Dal confronto interculturale con un'aula composita nel suo amalgama internazionale, e quindi multiculturale, emerge la necessità di risignificare dalle fondamenta ogni concetto, strumento o apparato teorico utilizzato, anche al livello della Magistrale. Parimenti, si acuisce la sfida di come trasmettere nelle poche settimane del semestre una tradizione del progetto di architettura che vorrebbe aspirare a produrre conoscenza rispetto ai contesti di intervento, avendo come mezzo ed esito tutta la complessità del progetto di architettura: che è progetto urbano e non urban design, che è forma ma non solo oggetto, che è tema e non solo adesione alla funzione, che è ridisegno del paesaggio ma non è genericamente landscape.

D'altro canto, se ci poniamo anche l'obiettivo che la strumentazione del progetto di architettura riacquisti una valenza di ricerca in quanto modo specifico di produrre e organizzare conoscenza, e vogliamo aprire una riflessione sincera sulla marginalità manifesta e patita nel confronto con le discipline specialistiche, già vincenti sul mercato – le quali ormai ne erodono anche dall'interno compiti e ruoli –, allora occorre affrontare il nodo di quale cultura del progetto si voglia trasmettere all'interno di un Laboratorio sempre più internazionale nella conformazione e nei temi.

Il semestre mal si presta a praticare un percorso condiviso di ricerca sul campo, definizione delle chiavi interpretative con cui organizziamo e selezioniamo le questioni, descrizione e definizione formale, esplicitando il rapporto necessario ma non meccanico tra analisi e progetto, ossia con quali strumenti si è indagato, come si è costruito il 'tema', quali gli snodi.



Dimostrare la profondità del progetto rispetto ai dati dell'analisi, selezionando i termini del problema e ricomponendoli selettivamente in un nuovo ordine.

Soprattutto se il progetto affronta il rapporto con le preesistenze, la memoria dei luoghi, le assenze, configurando l'operazione di 'riscrittura' sul palinsesto già dato come un sistema di relazioni precise con il testo preesistente, tangibile o intangibile.

In questo quadro problematico, la sperimentazione condotta con la Doppia Laurea in Architettura (DMD) avviata e coordinata dalla scrivente dal 2014 con la Xi'an University of Architecture e Technology (Cina) ha inteso costruire un programma sperimentale di DMD imperniato sul Laboratorio di Laurea come Joint Studio, realizzando uno scambio interculturale non più limitato alla "diversificazione della carriera" all'estero ma orientato ad offrire la possibilità di andare in profondità nella conoscenza dei casi studio e di confrontarsi con la strumentazione implicata dall'apertura all'esperienza internazionale.

Attraverso il coordinamento di una squadra internazionale di docenti, la selezione condivisa dei contesti e temi di applicazione, l'approfondimento garantito dalla partecipazione nel biennio a due workshop internazionali di un mese ciascuno (diretti dalla scrivente), lo scambio di visiting professor e dottorandi e, da quest'anno, le opportunità dell'Erasmus+, il Programma consente di mettere alla prova le conoscenze acquisite e sviluppare nuove aperture.

L'intenzione è anche quella di costruire una piattaforma di ricerca progettuale e garantire l'approfondimento necessario di cui possa beneficiare l'intero Architectural Studio.

Il coordinamento che ho avviato dall'anno scorso con altri accordi di Doppia Laurea e scambio, quali quelli con altre primarie Scuole di Architettura come la Tsinghua University e la Southeast University, amplia il confronto metodologico e interculturale, offrendo ulteriori possibilità di relazione tra casi studio ed effettiva cooperazione internazionale.

## **Immagini**

1. Xi'an: Rewriting heritage sites to re-shape landscape rural structure. Heritage-led Design workshop 2016. Docente L. A. Pezzetti, studenti: H. Khanamyrian, Buta Maksym (2017).
2. Xi'an: Rewriting morphologies. Tesi di Laurea e Doppia Laurea, relatore L. A. Pezzetti, studente: Lu Zhaosong (p2017).
3. Xi'an: Rewriting heritage sites to re-shape urban structure. Tesi di Laurea e Doppia Laurea, relatore L. A. Pezzetti, studenti: G. Mazzuchelli, M. Pozzoli, C. Mondani, M. Cappellani (2017). Premi e menzioni: Silvers (2017), Ordine Architetti Milano (2018), YTAA-Fondazione Mies van der Rohe (finalisti 2018).

# “The City after Chinese New Towns” e l’insegnamento della progettazione architettonica

**Maria Paola Repellino**

**Michele Bonino**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Può un laboratorio di progettazione con una cinquantina di studenti della Laurea Magistrale (di provenienze molto diverse) e un corpo docente internazionale – dalla progettazione architettonica alla sociologia urbana, dall’urbanistica alla geografia economico-politica e alla governance urbana – rappresentare uno strumento per imparare dalle diversità ed esplorare le potenziali sinergie tra Europa e Cina nel campo del progetto architettonico e urbano?

A partire dall’anno accademico 2014-2015, nell’ambito del corso di Laurea Magistrale in Architettura Costruzione e Città – ACC, il Politecnico di Torino ha svolto quattro edizioni di un laboratorio di progettazione in collaborazione con Tsinghua University (Pechino) e l’École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), dedicato al tema della nuova urbanizzazione cinese alla scala del progetto urbano e architettonico.

Il laboratorio è inserito nel quadro di consolidati programmi di cooperazione tra atenei nelle forme di accordi di ricerca e laboratori coordinati. La lingua di insegnamento è l’inglese: questo spiega anche la varietà della tipologia degli iscritti al laboratorio, che include studenti regolari (italiani e stranieri regolarmente iscritti al corso di laurea), in scambio (di oltre venti nazionalità diverse) e doppia laurea. Gli studenti che svolgono il doppio titolo tra Politecnico di Torino e Tsinghua University di Pechino, e recentemente anche con la Southeast University di Nanchino, sono prevalentemente attratti dai due laboratori di ACC che hanno come osservatorio privilegiato la Cina.

## **La costruzione di una squadra di docenza internazionale**

La costruzione della squadra di docenza internazionale è avvenuta attraverso il coinvolgimento di docenti stranieri. Da un lato, il contributo di sociologia urbana è stato affidato alla prof.ssa Florence Graezer Bideau, sinologa presso l’EPFL: un’esperta di Cina, non cinese. Dall’altro lato, il contributo di composizione architettonica ha promosso inedite occasioni





di confronto con progettisti cinesi. Ad esempio nell'edizione del laboratorio 2017-2018 sono intervenuti il prof. Zhang Li, architetto (founding partner di Atelier TeamMinus, Pechino) e docente presso la Tsinghua University (è stato anche visiting professor al Politecnico), o l'architetto Gong Dong, a capo di Vector Architects, Pechino. Durante queste occasioni gli studenti hanno potuto discutere il progetto insieme a noti architetti e protagonisti della scena contemporanea cinese. Sotto il profilo dell'interazione del corpo docente è stata sviluppata una forte sinergia soprattutto tra le attività di sociologia urbana e geografia economico-politica mediante la metodologia condivisa di seminari di lettura critica. In generale la conduzione delle attività delle diverse discipline si è svolta in parallelo, trovando poi una sintesi nell'ultima fase delle attività del laboratorio con momenti di confronto e revisione collettiva. L'interazione tra le diverse discipline riguarda anche il costante sforzo verso una narrazione grafica coerente del progetto, che fonde gli esiti progettuali e teorici nella forma dell'"atlante".

### **L'evoluzione di un laboratorio condiviso**

La modalità del laboratorio condiviso con la Cina è nata per evolvere l'esperienza del Joint Studio, formula adottata con successo per alcuni anni, all'origine della collaborazione con la Tsinghua University. Inizialmente, infatti, la situazione era sbilanciata. In Cina un tipico laboratorio di progettazione è formato da una decina di studenti che possono usufruire di fondi per viaggiare, mentre i laboratori del Politecnico sono formati da grandi numeri e con un budget non sufficiente per organizzare visite in Cina. La formula di collaborazione ideata è stata quella del Joint Studio, a cui accedevano un laboratorio cinese e un numero limitato di tesisti italiani con possibilità economica di viaggiare (borse per tesi all'estero o altre forme di finanziamento). Questo sistema si è rivelato un ottimo strumento conoscitivo, ma con un impatto limitato. Come fare a mettere in campo la stessa energia, coinvol-

gendo allo stesso modo studenti curricolari? Il nuovo passo è stato quello di impostare un laboratorio coordinato con un secondo, svolto in parallelo, presso la Tsinghua University. Questa condizione ha permesso sicuramente di agevolare il reperimento e la condivisione di documenti e materiali grafici di base, oltre a massimizzare una conoscenza approfondita dal confronto con il laboratorio cinese. La difficoltà di condurre un lavoro diretto sul campo ha stimolato la sperimentazione di strumenti conoscitivi alternativi per l'esplorazione di questi luoghi lontani, come seminari di lettura critica, analisi di film e l'elaborazione di accurati disegni urbani, mappe e rappresentazioni assonometriche. Il compito progettuale affidato agli studenti è sempre stato quello di definire strategie urbane sostenibili e socialmente inclusive, progettando spazi collettivi focalizzati sul miglioramento della vita comunitaria e della qualità del luogo. La reazione degli studenti ha mostrato principalmente due strategie: da un lato, lo spazio collettivo come grande piattaforma che sfida la scala non umana dell'urbanizzazione senza ridimensionarla, cercando una nuova vitalità nell'iper-densità e puntando a trasferire concettualmente elementi urbani in architettura (la strada, il mercato, ecc.); dall'altro, molti progetti hanno lavorato su una strategia più "occidentale", cercando la dimensione umana attraverso l'effettiva scomposizione degli spazi urbani. Questa operazione ha portato ad interessanti sperimentazioni di tipologie miste, producendo sistemi più che edifici, dove ogni parte del sistema corrisponde a specifiche funzioni più o meno pubbliche che interagiscono tra loro. Un notevole sforzo è stato svolto per rappresentare correttamente la complessità di una nuova città cinese, producendo alcuni interessanti e sperimentali disegni architettonici.

### **Una piattaforma di ricerca**

La scelta del tema – come la definizione delle scale, dei luoghi, di ipotesi e domande – nasce in parallelo al program-

ma di ricerca sulle nuove città cinesi "The City after Chinese New Towns", condotto da un gruppo di architetti, urbanisti, geografi, storici del paesaggio e della città, antropologi del Politecnico di Torino, afferenti alla China Room, dell'EPFL e della Tsinghua University. Le nuove città cinesi sono assunte come un laboratorio in cui e da cui osservare i caratteri e gli attuali cambiamenti della città contemporanea: interrogare le new town è così un modo per interrogare cosa sia (e sia diventata) la città, in Cina come altrove. Adottando questa chiave interpretativa, le nuove città cinesi sono così assunte come oggetto di studio e punto di vista da cui aprire lo sguardo sull'urbanizzazione contemporanea e confrontarsi così con la necessità di un radicale ripensamento del lessico, delle concettualizzazioni e della stessa epistemologia dell'urbano. La ricerca ha operato principalmente entro due direzioni che hanno avuto un'importante influenza sulla didattica del laboratorio. Da un lato, guarda ai processi di urbanizzazione cinesi come parte di quella che Neil Brenner chiama la planetary urbanization. Ciò ci permette di cogliere il processo di modernizzazione e profondo cambiamento che sta interessando la Cina in relazione a processi globali, non solo locali, non solo cinesi. Dall'altro lato, cerca di capire come sono fatti gli spazi delle new town, gli ambienti costruiti, nelle loro relazioni fisiche con l'intorno (quali sono le loro organizzazioni spaziali, infrastrutture, morfologie, ecc.), mediante l'osservazione sul campo dei processi reali a partire da tre casi studio (Tongzhou, Zhengdong, Zhaoqing). L'apporto di più discipline è stato fondamentale per affrontare la complessità del tema in termini di luoghi, pratiche e processi. In tal senso è stato importante il ruolo aggregatore dell'infrastruttura di ricerca della China Room, piattaforma multidisciplinare (a cavallo tra i Dipartimenti dell'area Architettura del Politecnico) con l'obiettivo di condurre attività di ricerca, consulenza progettuale e didattica internazionale con la Cina, nel settore dell'Architettura, del Progetto Urbano e Territoriale. La piattaforma è stata il baricentro dello scambio tra ricerca e didattica, facendo transitare attraverso

di essa le diverse discipline e riorganizzandole di volta in volta per fini pedagogici o interpretativi, con continui e interessanti contaminazioni metodologiche.

Dopo Chengdu e Tongzhou la quinta edizione del 2018-2019 sceglie come caso studio Lanzhou New Area, avamposto cinese sulla nuova via della Seta nella provincia del Gansu. Cambia anche la squadra di docenza: la disciplina di governance dello spazio urbano, a cura del prof. Francesco Silvestri docente alla Foreign Studies University di Pechino, sostituisce il contributo di geografia economico-politica. Le tematiche e le discipline saranno diverse rispetto alle edizioni precedenti, ma il laboratorio rimane orientato a promuovere la dimensione transnazionale del progetto. L'intreccio fra tentativi di esplorazione e percorsi entro l'amplessissima letteratura sull'urbanizzazione cinese, ricerca empirica e riflessioni teoriche hanno permesso di costruire un patrimonio di idee e domande sempre più ricco e articolato, ma anche una convinzione: che osservare le trasformazioni dello spazio cinese contemporaneo sia importante, così come sia importante far circolare conoscenza e interpretazioni su queste trasformazioni.

### **Immagini**

1. Discussione sul progetto insieme a Gong Dong (Vector Architects), foto di A. Bologna, 2018.
2. Sperimentali disegni assonometrici compongono l'atlante del progetto, A. Lotti, C. Liu e L. Naso, 2016.

## **When It Comes to Team Working, Diversity Is a Plus: Workshop of Architectural and Urban Design @UNIPD**

**Luigi Stendardo**

**Luigi Siviero**

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale

Potenziare l'attrattività nei confronti di un numero sempre più alto di studenti stranieri è uno degli obiettivi specifici di strategie più ampie, che vengono messe in atto dalla forte spinta all'internazionalizzazione nella quale sono recentemente impegnati gli atenei italiani e stranieri. In questa direzione, una misura comune a molte università consiste nell'attivare un'offerta formativa in lingua inglese che può riguardare singoli insegnamenti, gruppi di essi, o interi corsi di laurea, per lo più lauree magistrali. L'adozione di questa misura è stata vista con occhi diversi a seconda dei contesti, delle aree disciplinari, dei background culturali nei quali è stata proposta ed è stata accolta, o talora respinta, con diversi gradi di consenso o dissenso, non senza discussioni o resistenze che si appellano a diverse ragioni.

Nel caso particolare del laboratorio di progettazione esistono delle specificità disciplinari che rendono particolarmente interessante la riflessione sul passaggio dal laboratorio tradizionale in italiano a quello internazionale in lingua inglese. Le considerazioni che seguono sono frutto dell'esperienza maturata nell'ambito del Workshop of Architectural and Urban Design, tenuto in lingua inglese nell'ambito del Corso di Laurea a ciclo unico in Ingegneria Edile-Architettura dell'Università degli Studi di Padova, per favorire il processo di internazionalizzazione promosso dall'Ateneo. Il Workshop è un corso opzionale di 12 CFU (pari a 155 ore intra-moenia) collocato al secondo semestre del V anno, scelto da un numero sempre crescente di studenti stranieri, sia di provenienza europea (aderenti al programma Erasmus) che extra-europea (grazie ad altri accordi per la mobilità) da Paesi dell'America Latina, dell'Africa, del Medio e del Lontano Oriente. La componente internazionale si avvicina, talvolta, al 50% degli iscritti al corso, comportando necessariamente una forte ristrutturazione delle modalità di progettazione e gestione dell'attività didattica da parte del corpo docente, ma anche dell'atteggiamento degli studenti.

Con riferimento all'esperienza sopra citata, è possibile riformulare, sotto una diversa luce, le prime immediate risposte ad una legittima domanda iniziale molto semplice e chiara: cosa si perde, e cosa si guadagna passando dall'insegnamento in italiano a quello in inglese? Certamente si perde in profondità e appropriatezza dei concetti e si guadagna in ampiezza della comunicazione; in altre parole: il messaggio raggiunge un più ampio bacino di persone, ma il messaggio è meno preciso, fino a diventare approssimativo; più persone capiscono, ma capiscono meno. In assoluto e in termini quantitativi, il bilancio di questa redistribuzione dell'informazione potrebbe essere pari a zero, ma è in concreto accettabile questa riduzione? Se si trattasse di una alfabetizzazione di base, come anche della distribuzione di cibo tra persone che ne hanno bisogno, il bilancio sarebbe certamente positivo: meglio che molti imparino a leggere e scrivere, piuttosto che pochi discepoli di letteratura; meglio che molti abbiano pane e acqua, piuttosto che pochi ostriche e champagne. Ma non è questo il contesto, qui parliamo di formazione universitaria di secondo livello, quella che in inglese si chiama master. Qui la precisione del linguaggio scientifico, l'appropriatezza del lessico, così come il rigore dell'argomentazione, sembrano assolutamente necessari, e i conti rischiano seriamente di non tornare.

Generalmente, soprattutto nei primi anni dei corsi di studio, si profonde un notevole impegno per costruire un vocabolario scientifico e tecnico che costituisca un minimo comune denominatore perché una comunità di studiosi, docenti e studenti, possa intendersi, affrancando il neofita dal linguaggio e dal pensiero quotidiano non idoneo all'approfondimento scientifico. Questa base si irrobustirà nel tempo, diventando una solida impalcatura disciplinare sulla quale si fonda non solo la formazione dello studioso, ma anche la comunità scientifica che si costruisce, si coagula e produce pensiero confrontandosi attraverso il linguaggio comune.

Il sistema funziona finché le affinità e le differenze degli interlocutori riescono a misurarsi lungo le linee della rete, elastica e adattiva, della koinè che, in diversi ambiti disciplinari, non è costituita esclusivamente dall'idioma, ma anche da un background culturale e da paradigmi di pensiero condivisi oltre che da un lessico specifico, che nel caso dell'architettura, della città e del paesaggio è fatto di figure, di disegni, di immagini, che si accumulano per costituire un *pictionary* che affianca, e talora sostituisce, il più tradizionale *dictionary*. In tale contesto, inevitabili sporadiche dissonanze possono facilmente essere riassorbite, ricondotte a forme di condivisione, o anche essere isolate per stagliarsi come differenze, eccezioni che possono essere riconosciute come tali, proprio perché esiste un tessuto più omogeneo dal quale si distaccano.

Ma che cosa succede quando la dispersione è tale da non consentire il coagularsi di un minimo comune denominatore? Cosa succede quando la massa culturalmente e linguisticamente omogenea si riduce al di sotto di una soglia critica? Quando i diversi superano una percentuale oltre la quale non ha più senso considerarli diversi? Il pensiero va subito al caso emblematico di questa condizione, il biblico episodio della torre di Babele: la confusione generata dall'impossibilità di comunicare attraverso la lingua rende vano ogni sforzo dei singoli e l'impresa fallisce arenandosi. Oggi però ci viene in soccorso la lingua cosiddetta veicolare – generalmente un inglese internazionale parecchio maltrattato – che viene definita tale poiché serve come strumento di raccordo tra persone per le quali non rappresenta la lingua madre, almeno nella generalità dei casi. È fatta! La lingua veicolare diventa la rete sulla quale, anche se talvolta con malfermo equilibrio, ci si può incontrare. Il problema sembra risolto, tanto più che nel caso dei laboratori di progettazione il *pictionary* è una piattaforma molto potente, condivisa o condivisibile al di là delle barriere linguistiche. Tuttavia esperienze come quella del Workshop of Architectural and Urban Design, alla quale

qui si fa riferimento, ci insegnano che il problema è un altro. L'adozione della lingua, veicolare appunto, è necessaria e fondamentale, ma proprio perché la lingua è veicolare, questa viene in qualche modo sovrapposta al pensiero e al background culturale, costituendone una sorta di involucro che spesso non si adatta al contenuto e di fatto taglia alcuni fondamentali canali della comunicazione, piuttosto che aprirli. È un po' come quando si studia una lingua e si cerca di raggiungere il fatidico obiettivo di pensare direttamente in quella lingua, senza tradurre: parlo in inglese, ma penso in inglese? o continuo a pensare in cinese? in che lingua penso? e, ancora più in là, in che lingua sogno? Evidentemente qui non è a un alto livello di proficienza della lingua che stiamo mirando. Quella dell'eccellenza della padronanza linguistica non è una strada realisticamente percorribile, né tanto meno quella che ci interessa, perché ammesso e non concesso che possa essere compiutamente raggiunta rappresenterebbe una sorta di appiattimento delle differenze, una *débâcle* delle diversità. Qui stiamo semplicemente rilevando che la lingua veicolare, ancorché necessaria, non è sufficiente a garantire la comprensione dei diversi background culturali. Ciò a partire da questioni fondamentali come ad esempio le stesse denominazioni delle discipline: quando dico progetto urbano in italiano faccio implicitamente riferimento ad una tradizione culturale, a delle scuole, a degli approcci teorici e a delle modalità operative, e devo essere consapevole che se dico urban design in inglese non sto parlando della stessa cosa; così come sta parlando di cose ancora diverse un argentino o una cinese. In alcune lingue non riusciamo a trovare il termine equivalente per esprimere un concetto, semplicemente perché quel concetto non fa parte di quella cultura. Infine scopriamo che le immagini, le arti figurative, il nostro *pictionary*, così come la musica, non sono, come si tende a affermare nel quotidiano, lessici e linguaggi universali. Tutt'altro! E possono essere incomprensibili e/o subdolamente ingannevoli proprio come i *false friends* delle lingue parlate, se si dà per scontata una loro interpretazione univoca.

Così, di fronte a tale dispersione, o a tale ricchezza, piuttosto che provare vanamente a ricondurre la diversità a un unico comune denominatore, può essere molto più interessante esasperare le spinte centrifughe per costruire altri tipi di *common ground*. Messa da parte una presunta supremazia del proprio background culturale, e senza rinunciare a esprimere propri valori, paradigmi, competenze, cedere centralità è un esercizio estremamente utile e fruttuoso. È un dispositivo per generare conoscenza non predeterminata, una occasione perché il corso non resti il luogo della trasmissione del sapere, e nel caso del laboratorio di progettazione del saper fare, bensì della loro continua rielaborazione. È una occasione per allenarsi ad affrontare una condizione contemporanea del fare progettuale caratterizzata dalla liquidità del sistema dei vincoli e degli obiettivi. Nel laboratorio di progettazione si lavora in gruppi, e il laboratorio è una elaborazione collettiva delle conoscenze e delle competenze; del resto, quando si lavora in squadra la condizione meno auspicabile è quella di avere tante persone che sanno fare la stessa cosa, mentre è sicuramente più utile e interessante che ogni membro sappia fare una cosa diversa, porti istanze diverse, esprima il proprio background culturale e lo confronti dialetticamente con quello degli altri, coltivando le differenze e il pensiero critico. Perché la squadra sia vincente allora è necessario mettere in campo strategie volte a fare in modo che ciascun membro sia messo in condizione di esprimere al meglio le proprie competenze e contribuire al conseguimento di obiettivi condivisi. Ciò che tiene insieme la squadra non sono le appartenenze, le radici, le identità, quanto piuttosto gli scenari visionari e non bloccati che si costruiscono sulle diversità.

La torre di Babele potrà essere non finita, non risolta in tutti i suoi aspetti, aperta a continue rivisitazioni; sarà dunque una straordinaria architettura contemporanea, finalmente costruita senza superbia alcuna dagli esseri umani di buona volontà, con buona pace degli dei.

# Instagrammable Vitruvius

**Andrea Innocenzo Volpe**

Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di Architettura

Instagram is high-speed design. [...] it's space. [...] It is better than any school library. It is the space to spend your most important time. It is a spa. [...] I recommend my students to have an Instagram account<sup>1</sup>.

L'autore di questa laudatio della piattaforma di condivisione fotografica da un miliardo di utenti è architetto e docente presso la John H. Daniels Faculty of Architecture, Landscape and Design, University of Toronto.

Al di là della boutade, che ben descrive la condizione di una realtà ormai dominata dalla condivisione di immagini da consumare e dimenticare senza soluzione di conti-nuità, Adrian Phiffer con un colpo di teatro accosta il social fotografico nientemeno che al BilderAtlas Mnemosyne di Warburg, ponendo in corto circuito l'alto e il basso, il serio ed il faceto, il nobile e il volgare.

In un articolo mainstream, dove si celebra la riduzione alle dimensioni dello schermo di uno smartphone del processo di crescita culturale degli studenti – dando per scontato che questi non abbiano più bisogno né di libri né di biblioteche – si coglie perfettamente lo spazio etico dove noi, docenti italiani di progettazione dell'architettura – impegnati a difendere la necessità di concepire la nostra disciplina ancora nei termini di una rogersiana continuità – possiamo lavorare per differenza. In scuole di architettura sempre più internazionalizzate – e dunque sempre più a rischio di smarrire la propria identità – quel paradossale paragone con l'Atlas warburgiano evoca difatti la concreta possibilità di coniugare alla veloce praxis del mondo digitale la necessaria lentezza della theoria. Sempre che si voglia indagare senza preconcetti le possibilità didattiche offerte da queste piattaforme quali possibili

---

1. Phiffer, 2017 <<https://www.archdaily.com/871238/why-instagram-should-be-a-part-of-every-architects-design-process/>>. Archdaily ha inserito il canale Instagram dell'autore dell'articolo fra i 25 migliori da seguire (sic).

strumenti integrativi di un'educazione umanistica e resistente, e non cinicamente "up to date" come quella citata, che a Warburg fa di certo torto. Pensiamo a momenti formativi quali workshop e laboratori di progettazione internazionali o ai corsi di laurea magistrale in lingua inglese. Ambiti dove la costruzione della rete di comuni riferimenti con studenti che provengono da ogni parte del mondo può risultare ardua. E dove il racconto della nostra cultura architettonica risulta spesso difficile perché inevitabilmente compresso dal poco tempo a disposizione. Fraintendimenti che impediscono agli allievi stranieri di pensare al progetto come esito di un necessario processo dialettico con la storia, col carattere del luogo, col suo paesaggio piuttosto che come autoreferenziale e indifferente macchina celibe.

Da qui l'esigenza di provare, per così dire, a usare le armi del nemico. In buona sostanza, pur non riconoscendoci nei temi proposti dal docente canadese, – il cosa veicolare con i social – occorre riconoscere con lui che tali media sono ormai divenuti una sorta di lingua franca e una prassi normale in modelli didattici internazionali. Dunque, per quanto detto finora, in che modo tutto ciò può essere realmente utile a implementare la divulgazione della specificità di metodo e contenuto delle nostre scuole di architettura? Come interagire con studenti che nulla sanno di noi e della lenta sedimentazione che ha generato le nostre città? Come rendere Vitruvio – e non solo BIG – instagrammable?

Roma 1912, Accademia dei Lincei al X Congresso Internazionale di Storia dell'Arte, Aby Warburg presenta il suo contributo sul ciclo degli affreschi a tema astrologico di Palazzo Schifanoia. La celebre conferenza segnò un punto di svolta negli studi circa la permanenza e la rinascita di temi iconografici pagani nell'arte del primo Rinascimento e fu svolta con l'ausilio di nuovissime diapositive a colori, brevettate giusto appena pochi mesi prima, che lo storico dell'arte tedesco proiettò grazie ad una ancora ottocentesca lanterna magica. In quella sala dei Lincei, la nascita dell'iconologia fu

dunque messa in opera grazie all'incontro fra temi antichissimi e permanenti con una tecnologia allora d'avanguardia, oggi oramai relegata in una nostalgica dimensione vintage. Del resto sempre grande fu l'attenzione di Warburg e del suo istituto di Amburgo per le più recenti innovazioni offerte dall'industria. Costruita nel biennio 1925-26 in Heilwigstraße col fine di garantire alla folta platea di studiosi e connoisseurs una sede adeguata ove confrontare le più recenti tesi e ricerche nel campo delle discipline umanistiche, la Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg fu moderna come una banca o un palazzo per uffici. Dotata di macchinari di ultimissima generazione per la movimentazione veloce e silenziosa dei volumi dagli scaffali, oltre che di una fornitissima fototeca e di un laboratorio fotografico dedicato alla riproduzione di immagini e diapositive, essa trovava nell'epidiascopio posto nella celebre sala ovale dedicata alle conferenze la sua degna apotheosis.

Convinta adesione all'innovazione che, per lo storico dell'arte tedesco, null'altro fu che l'ovvia e necessaria messa in opera di un processo di indagine volto al disseppellimento e riconoscimento degli archetipi e delle segrete forze sempre presenti nella storia e nell'evoluzione delle immagini.

"Gli edonisti estetizzanti si guadagnano a buon mercato il consenso del pubblico degli amatori d'arte spiegando un tale mutamento di forme in ragione della gradevolezza della linea decorativa più marcata. Chi vuole può pure accontentarsi di una flora costituita da piante profumate e più belle, ma è certo che da essa non si evince una fisiologia vegetale della circolazione della linfa: questa si rivela soltanto a chi è capace di indagare la vita nell'intreccio delle sue radici sotterranee."

Così Warburg nella frammentaria introduzione alla progettata edizione a stampa del *BilderAtlas Mnemosyne*, lavoro nato grazie ad una circostanza regalata dal caso. Fu infatti l'assistente Fritz Saxl a far trovare allo studioso tedesco, ben disposte su dei teli neri allestiti nella biblioteca dell'istituto, le fotografie di tutte le opere studiate prima del suo ricove-



ro nella clinica svizzera di Bellevue. "Visione sincronica e circolare del proprio lavoro riversato e proposto in una forma nuova"<sup>2</sup> che consentì a Warburg di riconoscere la scaturigine delle possibili interpretazioni, delle parentele e delle analogie che alimentavano l'intreccio delle relazioni formali e iconografiche fino a quel momento celate. Rivelazione che spinse lo studioso a organizzare da quel momento in poi le sue ricerche per nuclei visivi di immagini affini, disposte in tableaux continuamente indagati e ricomposti.

"Zum Bild das Wort", la parola all'immagine; questo il motto coniato da Warburg come emblema della costruzione di *Mnemosyne*. "L'atlante sarà un sistema estendibile di attaccapanni sul quale spero di appendere tutti i panni, piccoli e grandi, prodotti dal telaio del Tempo." Ma sulle tavole-attaccapanni della Storia non finiranno solo le iconografie e i temi che eternamente si inseguono da un secolo all'altro come in una danza di ninfa; vi ritorneranno inesorabilmente anche le parole e i concetti che quelle immagini nuovamente porgeranno a chi osa e saprà perdersi nel labirinto di nero tessuto formato dagli spazi interstiziali che separano, unendole, le riproduzioni disposte nelle 63 tavole dell'atlante.

Visto dalla giusta prospettiva dunque l'Instagram-Mnemosyne evocato e malinteso da Phiffer, rivela la sua potenzialità didattica, non essendoci più spazio per l'high-speed design, vuota e modaiola formula, ma al contrario per una "visione sincronica e circolare", contemporaneamente archivio e memoria. È la madre delle nove muse a fornire il titolo all'opera incompiuta, mutuato dalla lettura di *Sprache und Mythos* di Ernst Cassirer. Qui Warburg annota "Mnemosyne" a margine della pagina dove si accenna al concetto di Augenblicksgott, al dio dell'istante che sempre benedice il momento della rivelazione.

---

2. Mazzucco, 2002, "Storia dell'Atlante Mnemosyne di Aby Warburg: la gestazione di un'opera non "finibile", [http://www.egramma.it/eOS/index.php?id\\_articolo=2774](http://www.egramma.it/eOS/index.php?id_articolo=2774)



Così inteso il social fotografico diviene perfetto medium per attuare un'interpretazione rituale della realtà dove a ogni scatto fotografico corrisponde un'epifania e ogni post diviene prezioso frammento da aggiungere alla propria collezione.

Collezione, o meglio, costellazione di brani di senso, di spazi, di soluzioni architettoniche, di elementi e membra degli ornamenti che finiscono per riflettersi gli uni negli altri. Chiave di lettura che ci ha consentito il paragone con altri personali "Instagram": come ad esempio le polaroids scattate da Aldo Rossi, le letture tipologiche di Bernd e Hilla Becher, le riscritture di sironiani paesaggi urbani di Gabriele Basilico o le fotografie di antichi villaggi di Yukio Futagawa. Esempi che abbiamo introdotto agli allievi giapponesi e italiani nei workshop di progettazione architettonica organizzati dal Dipartimento di Architettura di Firenze e dal Department of Architecture and Architectural Design dell'Università di Kagoshima che mi vedono coordinatore dell'accordo scientifico assieme al Professore Toru Ajisaka.

Studenti che hanno aperto specifici account oltre a quelli personali, per poter 'collezionare' le suggestioni, i caratteri e le architetture di quei luoghi posti in Oriente e Occidente, scelti come sede dei diversi seminari. Il loro Instagram-Atlas è dunque divenuto taccuino e diario di quelle esperienze, poi commentate, confrontate e discusse pubblicamente per trarne le prime intenzioni progettuali da parte di gruppi di studenti, rigorosamente misti.

Zum Bild das Wort, la parola all'immagine, così da poter superare anche la barriera linguistica con una langue fatta di foto, schizzi e disegni poi oggetto di repost e like. Un esperimento didattico e ludico, mirato al ritorno al canonico studium sulle pagine dei libri. Un esperimento che posso giudicare riuscito vista la coerenza e la forza dei progetti presentati. Può dunque essere Vitruvio instagrammabile? Di certo, dopo questa esperienza, non mi sentirei escluderlo.

# Il radicamento nel territorio

8.

## Coordinamento scientifico

Mariella Brenna, Barbara Coppetti, Emilia Corradi, Ettore Vadini

## Testi di

Stefano Antoniadis, Luigi Stendardo | Università degli Studi di Padova

Mariella Brenna, Barbara Coppetti, Emilia Corradi, Ettore Vadini | Politecnico di Milano, Università della Basilicata

Riccardo Butini, Fabio Fabbrizzi | Università degli Studi di Firenze

Federico Cesareo | Politecnico di Torino

Pier Francesco Cherchi, Marco Lecis | Università degli Studi di Cagliari

Francesca Coppolino | Università degli Studi di Napoli Federico II

Emilio Corsaro | Università di Camerino

Dario Costi | Università di Parma

Angela D'Agostino | Università degli Studi di Napoli Federico II

Roberto Dini | Politecnico di Torino

Lavinia Dondi | Politecnico di Milano

Elena Fontanella | Politecnico di Milano

Gaetano Fusco | Università degli Studi di Napoli Federico II

Paola Guarini | Sapienza Università di Roma

Roberta Lucente | Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

Calogero Marzullo | Università di Enna 'Kore'

Umberto Minuta | Università di Parma

Enrico Moncalvo | Politecnico di Torino

Guido Morpurgo | Politecnico di Milano

Antonio Nitti | Politecnico di Bari

Adele Picone | Università degli Studi di Napoli Federico II

Massimiliano Rendina, Francesco Iodice | Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli

Roberto Sanna | Università degli Studi di Cagliari

Valerio Tolve | Politecnico di Milano

Stefania Varvaro | Politecnico di Milano

Elena Vigliocco | Politecnico di Torino

I numerosi contributi pervenuti intorno al tema, che vede il territorio come pratica e risorsa di sperimentazione e ricerca all'interno dei laboratori di progettazione, hanno presentato un ampio scenario di sub-temi e spunti di riflessione. Per questo motivo, si è scelto di individuare una modalità di confronto dei diversi contributi, dinamica e aperta, attorno a cui aggregare tre gruppi di discussione e di istituire quindi tavoli di lavoro da tenersi in sessione consecutiva. La forma proposta per la discussione è quella della tavola rotonda in cui i diversi contributi entrano a reazione tra di loro grazie a parole ed immagini chiave richieste ad ogni partecipante.

Tutto ciò ha l'obiettivo di rendere più attivo e partecipato il dialogo, cogliendo le istanze e le opportunità contenute in tutti i contributi e contemporaneamente valorizzando la loro articolazione e differenziazione.

Questi i tre sub-temi individuati:

A - Rapporto con le Pubbliche Amministrazioni e gli strumenti di Governo del Territorio: la discussione intende mettere a fuoco come le strategie e i progetti sul territorio possono essere alimentati e supportati dagli organi decisionali che operano nel nostro paese a livello generale e locale.

B - Metodologie e fondamenti tra ricerca e progetto: il tavolo si focalizza sulla ricerca e sull'aggiornamento dei paradigmi disciplinari capaci di aiutarci ad operare verso scenari futuri.

C - Esperienze di Laboratorio nel territorio: si mettono a confronto pratiche di modificazione fisico-spaziale e progetti pensati per diverse realtà geografiche e a differenti scale di intervento.

Intorno al confronto dialettico si intende produrre all'interno della Sessione 8\_Il radicamento nel territorio, un documento condiviso che metta in evidenza sia elementi comuni emersi dal dibattito, ma soprattutto spunti di approfondimento tali da rappresentare un contributo efficace all'avanzamento critico sul ruolo del Progetto di Architettura nell'interazione con i processi di trasformazione del territorio.

MB, BC, EC, EV

## **Ascoltare il territorio, orientare decisioni: Il progetto urbano esce dalle aule @UNIPD**

**Stefanos Antoniadis**

**Luigi Stendardo**

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale

Nelle riflessioni che seguono si vogliono condividere alcune considerazioni circa il rapporto tra strategie didattiche nei laboratori di progettazione e domanda di progetto nell'ambito dei processi di trasformazione urbana che interessano il territorio, maturate in recenti esperienze formative nei corsi di Composizione Architettonica 3 e Laboratorio e di Workshop of Architectural and Urban Design, nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Ingegneria Edile-Architettura del Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale dell'Università degli Studi di Padova. In questi corsi, già da qualche tempo, la scelta dei temi di progetto ha tenuto continuamente in considerazione le istanze del territorio. L'ambito metropolitano è lo spazio nel quale le attività umane trovano luogo, pertanto intersecare le attività didattiche con le interlocuzioni rappresentate da stakeholder locali assume connotati di interesse per una disciplina che ha come scopo la progettazione, appunto, architettonica e urbana. Il progetto inoltre, al di là del ruolo cardine, sottolineato più volte nel focus del Forum, del processo formativo degli studenti iscritti alle scuole di architettura, è anche, per diverse altre ragioni riconducibili all'ambiguità della nostra disciplina, al tempo stesso prodotto e strumento, esito e dispositivo di osservazione della realtà. Misurarsi con il progetto di architettura scaturito dal confronto con interlocutori radicati nel territorio da una parte rappresenta una più utile simulazione della pratica professionale, e dall'altra favorisce una costruzione della domanda forse più consapevole della generica richiesta di soluzione del mercato come mero incontro di domanda e offerta. Coltivare questa fucina di learning by doing e di flipped class (in questo caso tra istanze che compongono la società) diventa estremamente utile in termini di orientamento di letture territoriali per collettività ed amministrazioni, per aiutare processi decisionali su necessità di intervento, per l'elaborazione di scenari possibili in grado di prefigurare e anticipare situazioni.

In particolare il tema di progetto del Workshop of Architectural and Urban Design 2017/2018 è stato individuato nell'area

ferroviaria dismessa dell'ex officina FS in via Divisione Folgore in Padova, sulla base di un dialogo di collaborazione con la Sede di Venezia (competente per l'area) di Ferservizi S.p.A., società del Gruppo FS. L'intento era qui quello di produrre scenari di trasformazione innovativi per l'area e per gli edifici dismessi, che potessero costituire una piattaforma per possibili dialoghi tra proprietari/gestori e potenziali stakeholder oltre che un tavolo di confronto e di supporto alle decisioni per eventuali concertazioni con le pubbliche amministrazioni.

Nel caso del Corso di Composizione Architettonica e Urbana 3 2017/2018 il tema di progetto, individuato in un'area della Zona Industriale di Padova, è stato costruito sulla base di un dialogo con ZIP - Consorzio Zona Industriale e Porto Fluviale di Padova che ha promosso uno Students' Talent Contest organizzato in una serie di workshops, una mostra ospitata nell'ambito del Green Logistics Expo 2018 presso la Fiera di Padova, e un Jury finale – rappresentativo dell'Ordine degli Architetti di Padova, di ZIP, di associazioni locali, oltre

che dell'Università di Padova – che ha premiato i due migliori progetti, tra quelli presentati. In questo caso la finalità del Contest era quella di produrre scenari di trasformazione che proponessero forme di spazio pubblico capaci di innescare processi di rigenerazione della zona industriale, riciclando alcuni importanti relitti costruiti e dotando gli spazi aperti di infrastrutture leggere per l'accessibilità e la mobilità.

Nel caso del Corso di Composizione Architettonica e Urbana 3 2018/2019 il tema di progetto è stato proposto dalla Fondazione Fenice Onlus che gestisce il Parco Fenice (Green Energy Park) a Padova. Anche in questo caso la Fondazione ha bandito uno Students' Talent Contest, invitando gli studenti a formulare proposte innovative per uno sviluppo sostenibile del Parco Fenice e dell'adiacente Parco Roncagette (di competenza del Settore Verde, Parchi e Agricoltura Urbana del Comune di Padova, che è stato coinvolto nel workshop).

In tutti e tre i casi sono state proposte dalla docenza linee strategiche generali e, a valle di sessioni di sopralluoghi e

brainstorming, diversi gruppi di progetto hanno elaborato soluzioni specifiche per ciascun segmento di lavoro individuato, ma sempre in relazione al disegno complessivo, producendo gli scenari attesi.

In tutti e tre i casi gli stakeholder hanno formulato una domanda aperta, una domanda in qualche modo atipica rispetto a quelle che generalmente pone un committente, una domanda incerta. Infatti in presenza di una situazione di stallo, di crisi dei tradizionali meccanismi di trasformazione urbana, nei tre casi in esame gli stakeholder non chiedevano una risposta tecnicamente corretta idonea ad immettersi in processi di trasformazione codificati per perseguire obiettivi funzionali ben definiti a fronte di un sistema di vincoli; al contrario, sollecitavano visioni, si sostenevano sul piano della fattibilità, ma rispetto alle quali si potessero re-inventare processi di trasformazione, sbloccando e ricalibrando i sistemi di vincoli e ridefinendo obiettivi funzionali in una concertazione ampia. Si è trattato quindi di esperienze di progettazione nelle quali il consueto senso delle operazioni che governano le trasformazioni urbane viene invertito. Nei casi ordinari, infatti, il progetto di architettura è l'ultimo (e talvolta opzionale) step a valle di una catena di decisioni e azioni di ordine politico, urbanistico, amministrativo, economico finanziario. In questi particolari casi, di fronte alla difficoltà di configurare delineare obiettivi, vincoli e processi credibili, si chiede al progetto di architettura di mettersi in prima fila, per accendere visioni innovative che possano orientare le decisioni e sulle quali possano incrociarsi e coagularsi gli interessi di diversi stakeholder: cittadini, amministratori, proprietari, gestori, investitori. In questo modo il progetto architettonico e urbano diventa motore della trasformazione e configurazione spaziale e formale nella quale la collettività si confronta e si riconosce, senza appiattire le differenze, e sulla quale decide di investire le proprie risorse e le proprie aspirazioni. Questo ribaltamento dei consueti processi rappresenta anche un ribaltamento di paradigma che prevede il ri-accreditamento della forma e dello spazio come

valori collettivi e il riposizionamento della figura del progettista, non solo come tecnico capace di dare una risposta a domande già codificate, quanto piuttosto come riferimento qualificato per orientare e guidare le trasformazioni.

La presa di coscienza, da parte degli studenti, di tali potenzialità del lavoro sulla configurazione formale e sull'organizzazione dello spazio, di specifica competenza del progettista architettonico e urbano, rappresenta un risultato in qualche modo sorprendente per gli studenti stessi, che avevano intrapreso il percorso di laboratorio fiduciosi sì della legittimazione accordata all'esercitazione accademica da parte di stakeholder esterni, ma inconsapevoli della reale portata di tale legittimazione.

Resta vero che per quanto possa apparire paradossale, e talvolta mortificante, che la validazione dell'esercitazione accademica (soprattutto negli ultimi anni di corso, laddove il rapporto tra didattica e ricerca può farsi più intenso) debba provenire da un mondo esterno, in qualche modo extra-disciplinare, le esperienze qui ricordate dimostrano come sia possibile scavalcare questa interpretazione semplicistica del rapporto con il territorio e i suoi attori, per rilanciare sul piano della consapevolezza e dell'autorevolezza disciplinare in termini straordinariamente utili sia alla formazione critica degli studenti sia all'efficacia degli impatti sul territorio.

## Immagini

1. [UN]ZIP plug-in infrastructure\_Corso di Composizione Architettura e Urbana 3 2017-2018. Design Studio sulla Zona Industriale di Padova, di concerto con consorzio ZIP - Zona Industriale e Porto Fluviale di Padova.
2. FENICE ArchitecturalLab\_Corso di Composizione Architettura e Urbana 3 2018-2019. Design Studio sul Parco La Fenice (Green Energy Park) e sul Parco Roncagette in Padova, di concerto con Fondazione Fenice Onlus e con la collaborazione del Comune di Padova - Settore Verde e Parchi.



GORZIO ZONA  
ALE E PORTO  
E DI PADOVA



photo: federico gnamo, 2017



UnPD | UNIVERSITY OF PADOVA  
ICEA | DEPARTMENT OF CIVIL ENVIRONMENTAL AND ARCHITECTURAL ENGINEERING  
IEA | MASTER DEGREE PROGRAMME IN BUILDING ENGINEERING - ARCHITECTURE



2017-2018

ARCHITECTURAL URBAN DESIGN 3 + WORKSHOP 2018-2019

CAU3+LAB | Composizione Architettonica e Urbana 3 + Laboratorio

## Il radicamento con il territorio

**Mariella Brenna**

**Barbara Coppetti**

**Emilia Corradi**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

**Ettore Vadini**

Università degli Studi della Basilicata

Dipartimento delle Culture Europee e del Mediterraneo

Architettura, Ambiente, Patrimoni Culturali (DiCEM)

## Progettare “per il” costruito: l’esperienza didattica nei processi di intervento sul territorio

L’architettura non può essere autonoma, per il semplice fatto che la sua prima motivazione è di corrispondere a esigenze umane e la sua prima condizione è di collocarsi in un luogo<sup>1</sup>.

Una lunga tradizione, prettamente italiana, caratterizza l’insegnamento della progettazione architettonica nei nostri Laboratori, fondata sul dialogo e il confronto con il territorio.

Prova ne è stata la presentazione al simposio di casi emblematici, descritti dai rappresentanti delle maggiori sedi universitarie del Paese, che, nella didattica e nella ricerca applicata, si sono confrontati con i fatti salienti dei loro luoghi d’origine all’interno di significative realtà locali, oppure hanno saputo trasporre i saperi della nostra cultura del progetto in territori “altri”, che sono sia quelli del mondo globalizzato, ma anche quelli della memoria, che, soprattutto in ambito europeo, si sono indissolubilmente fissati nell’architettura dei luoghi.

Si è discusso quindi di azione progettuale intimamente legata al territorio, al contesto in cui il lavoro di indagine e il progetto si inseriscono. Contesto inteso nelle sue varie accezioni: come realtà di luogo fisico o come geografia di un ambiente naturale, ma anche contesto come struttura sociale in cui il progetto si cala, o ancora, come orizzonte culturale in cui il progetto si forma.

Andrè Corboz ne “Il territorio come palinsesto”, nella metà degli anni ottanta, descrive come il contesto si possa ridefinire in palinsesto, derivando il termine dalle pergamene medievali più volte raschiate e riscritte, sulle quali restano incise comunque le tracce appartenenti al passato.

1. De Carlo Giancarlo, *Il tempio di Apollo a Bassae*, in “Spazio e Società”, n. 19, 1982, pp. 4-5.



In questo passaggio da contesto a palinsesto si riconosce quindi all'intervento sul territorio a differenti scale un'azione di riscrittura costante dello spazio, che pone l'azione del progetto "a servizio" dell'esistente.

Un progetto di intervento per il costruito, non un progetto nel, o sul, o a fianco, o dentro ad un edificio esistente.

Si tratta di insegnare a pro-gettare nei laboratori "avendo nella salvaguardia del costruito e nel riconoscimento delle ragioni che ne vedono necessaria la conservazione, il criterio di riferimento centrale dell'operare architettonico del nostro tempo" (Boriani, 2008).

L'atteggiamento al progetto per il costruito, quindi, verifica come, nel loro insieme, edifici ed aree degradati possano essere considerati un'importante risorsa per attivare processi di trasformazione urbana, incentrati sulla rigenerazione, il riuso, il recupero, alle diverse scale, del territorio esistente.

La didattica nei luoghi del progetto, spesso sviluppata a partire dalla scala urbana per giungere alla scala architettonica e di dettaglio, va vista come azione di ricerca sul campo, che garantisca la messa in valore della permanenza e allo stesso tempo assicuri la sua conversione verso le nuove esigenze del presente attraverso l'inserimento di funzioni e soluzioni spaziali adeguate.

Nelle esperienze descritte si è verificato come progettare per il costruito implichi e obblighi ad una indagine sull'identità del luogo, le sue caratteristiche e le capacità di ospitalità dei suoi spazi. Ogni progetto che "trova casa" nell'esistente, in spazialità già date, deve saper negoziare tra la "vocazione spaziale" che il luogo possiede e le necessità da soddisfare perché questo spazio possa essere utilizzato con modalità nuove.

Studiare un luogo, per scoprire quanto possa essere capace di accogliere, piuttosto che di imporsi è senza dubbio un approccio fondamentale nella pratica del progetto, secondo una formazione al progetto propria del nostro Paese; impli-

ca una visione del fare architettura più orientata sull'ascolto dell'altro che sull'affermazione di sé, richiede maggiore attenzione e rispetto nella scelta dei materiali e delle tecniche di intervento; sollecita una progettualità che rifugge dalla routine e dalle pratiche consolidate, per farsi ricerca, adattamento e scoperta.

Nello sviluppo coerente del processo progettuale, la fase che segue alla lettura del contesto e del luogo, è quella che in modo più articolato e complesso pone gli apprendisti architetti di fronte alle scelte, che orienteranno il successivo percorso di definizione e approfondimento dei temi inerenti l'organismo architettonico. L'elaborazione della scelta insediativa, all'origine della fase ideativa del progetto di architettura, è dunque decisiva.

Le funzioni progettate secondo relazioni visibili e riconoscibili, sia all'interno del manufatto preesistente, che in rapporto con il contesto circostante, devono porre particolare attenzione alla natura e alla vocazione dei luoghi. Ogni funzione ha una precisa identità e precise esigenze funzionali ed espressive, che dovranno essere declinate in un progetto, che dialoghi con la preesistenza e che tenga conto delle relazioni che in esso possano essere instaurate.

Non si tratta di intervenire in un determinato tipo di spazio, né in una particolare dimensione, ma di educare al progetto di architettura come pratica sociale, che agisce in una particolare condizione spaziale sostanzialmente situazionale, in grado di definire relazioni tra spazio, persone e oggetti, al di là di qualsiasi definizione tipologica o scalare, avendo al centro le reciproche posizioni e i movimenti degli attori coinvolti, centrando su loro stessi la condizione del senso del progetto.

Il fondamento di ogni luogo è il documento che gli studenti debbono imparare a studiare e a riconoscere, non distinguibile in una specifica identità disciplinare o una tipologia o una differente scala di intervento;

quel che conta è aiutare i giovani ad acquisire una particolare sensibilità progettuale in grado di essere interpellata.

Nella didattica Fredi Drugman, mio maestro in questa Scuola, mi ha insegnato quello che da allievo e collaboratore di Albini, aveva tratto dalla sua esperienza con lui prima a Venezia e poi a Milano:

“Nella didattica Albini leggeva nel quotidiano, nel collettivo di lavoro, come in ogni rapporto pedagogico, il bisogno dell’altro. L’altro cui insegnare, e da cui, insegnando, imparare”. (MB)

### **(In)Attese sinergie**

Dai casi discussi al tavolo emerge in modo netto come la formazione e l’esercizio progettuale nelle aule universitarie stia misurandosi, in tutta Italia (Milano, Torino, Padova, Roma, Cagliari, Napoli, Camerino, Parma, Reggio Calabria, Enna), con la sfera delle Amministrazioni locali, con associazioni di cittadini, Consorzi, Onlus, Musei, studi professionali e in alcuni casi anche con stakeholder, sviluppatori e privati. Interlocuzioni utili e necessarie per avvicinare l’osservazione dell’esistente ad una interpretazione consapevole e articolata entro la complessità dei processi, di cui la progettazione architettonica è solo un tassello. Dalle esperienze riportate emergono (in)attese sinergie tra persone e forze operanti al conseguimento di uno stesso fine, dunque volte ad agire *syn-ergo*, ad operare insieme potenziandosi reciprocamente.

Le formule di collaborazione attuate si concretizzano nell’attivazione di tirocini, nella costruzione di una rete di conoscenze che potenzia le competenze che gli studenti acquisiscono dentro e fuori dall’aula, nella partecipazione attiva dei ragazzi quando coinvolti nei reali processi progettuali.

La necessità di avvicinare l’attività didattica di formazione progettuale degli architetti, a bisogni territoriali concreti, con un’attenzione specifica alle Amministrazioni locali, è

stata la questione nodale affrontata nella tavola rotonda. È stato condiviso il duplice obiettivo di favorire processi utili alla collettività e insieme, formare una classe di professionisti preparati e capaci di comprendere il mondo del lavoro esterno alla Scuola. Ma lo sviluppo del lavoro d’aula in sinergia con interlocutori esterni significa in tutti i casi anche attivare processi di miglioramento delle condizioni di criticità che alcuni luoghi manifestano e avvicinare la sfera della ricerca universitaria alle istanze concrete chieste dall’esterno e ai cittadini. Significa adottare un confronto serrato con dati di realtà. Una immersione impegnativa dentro alla complessità di processi non sempre lineari. Una azione/disposizione all’osservazione e all’ascolto raramente presenti nelle aule universitarie.

L’esercizio della progettazione architettonica parallelamente non può smettere di verificare la capacità degli studenti di articolare il concetto di forma – sempre espresso nel progetto di architettura – con autonomia, attraverso i passaggi del riconoscimento degli assetti, della identificazione delle differenze, della selezione dei valori presenti nel campo. Questioni tutt’altro che banali quando sommate alla necessità di rispondere alle esigenze di rigenerazione dell’esistente, di riattivazione del patrimonio in disuso, consolidato paradigma del nuovo millennio.

Le principali azioni strategiche dei progetti interscalari sviluppati nei laboratori di progettazione delle Scuole, cercano di dare risposte specifiche a come ripensare spazi aperti e rafforzare fasce ambientali deboli. Come adattare, aggiustare, adeguare, interagire con realtà sociali marginali che occupano e abitano gli spazi dell’abbandono. In che modo rinnovare l’identità perduta di paesaggi depressi. Insomma, si cerca ogni volta la soluzione migliore per innestare il progetto del nuovo in un esistente sensibile, delicato, compromesso e in alcuni casi depresso. Casi sempre differenti tra loro, ciascuno con proprie specificità e caratteristiche spaziali connesse a condizioni geografiche e sociali anche molto distanti.

Il denominatore comune di queste molteplici esperienze rimane, oltre alla ricerca di una costellazione di sinergie col mondo esterno, anche il modo in cui il progetto diventa trasmissibile: il disegno e la costruzione di plastici e modelli di studio restano sempre gli strumenti di ricerca, di verifica e di trasferibilità del progetto. Schizzi, diagrammi tematici, piante, disegni tecnici, viste ed elaborazioni tridimensionali rimangono gli strumenti attraverso cui la progettazione architettonica e urbana codifica i propri scenari modificativi e restituisce il proprio lavoro.

Il rapporto tra la mano e la mente che intende il segno, una convenzione che rimanda all'aspetto cui essa allude, costituisce un elemento di stabilità/continuità della progettazione architettonica. James S. Ackerman nel ripercorrere le straordinarie invenzioni grafiche rimaste immutate per secoli, attraversando Giotto, Leonardo da Vinci, Francesco di Giorgio Martini, Mies Van Der Rohe, Frank Gehry, sottolinea l'ineludibile valore del disegno in quanto processo interattivo, sinergico appunto, che fissa un'idea e una sequenza complessa di passaggi. In essi il segno, ciascun segno, suggerisce un'estensione: il disegno guadagna una vitalità espressiva che fa apparire ogni elemento vivo e in continua possibile modificazione<sup>2</sup>. Questa sinergia tra la mano e la mente costituisce una specificità eccezionale e continua a rappresentare lo strumento del lavoro del progettista e il mezzo di comunicazione principale del nostro lavoro. Esso richiede esercizio paziente, attenzione, cura ed esattezza.

Se da una parte si esplorano nuove promettenti sinergie che danno concretezza al pensiero progettuale e determinano essenziali motivazioni nel lavoro d'aula, dall'altra è ineludibile la necessità di mantenere importanti gradi di autonomia disciplinare connessi alle componenti di continuità con la tradizione. Riportare verso un appropriato contesto – non solo fisico/morfologico ma anche sociale e di governo del

2. James S. Ackerman, *Architettura e disegno, la rappresentazione da Vitruvio a Gehry*, Electa 2003

territorio – il nostro pensiero proiettivo significa ampliare lo sguardo ed estendere la complessità di una immaginazione operante dentro lo spazio urbano. (BC)

## **Per una nuova istanza nella formazione degli architetti**

Progettare è mettersi di fronte ad un fenomeno, comprenderlo e stabilirne un dialogo alla pari<sup>3</sup>

Che il progetto di architettura sia soggetto anche ad una regola dettata dalla domanda è uno dei temi più dibattuti nell'ambito della ricerca e della didattica nelle Scuole di Architettura.

La domanda implica un'utenza di qualunque natura essa sia. L'utente è colui che pone istanze precise e circoscrivibili in un intervallo determinato da differenti parametri i quali in misura diversa incidono sul risultato.

Un'utenza, a sua volta, porta sempre con sé una relazione con il territorio, con i luoghi, con la storia, le regole e le aspettative riposte nella risposta del progetto.

Il radicamento al territorio coincide spesso con l'individuazione della metodologia necessaria a definire la corretta impostazione di una domanda e quindi nel raccogliere le istanze poste o non chiaramente espresse.

È un processo educativo fondamentale, quello di insegnare agli studenti come comprendere istanze spesso o quasi sempre inesprese, inconsapevoli, inaspettate che si insidiano nelle pieghe di una collettività.

In questo contesto, l'osservazione e l'ascolto, trasformano profondamente il progetto, impostano il percorso pedago-

3. G. De Carlo, *L'architettura tra innovazione e tradizione*, Lectio tenuta presso Scuola Normale Superiore di Pisa, nell'ambito dei cicli: I Venerdì del Direttore - 13 marzo 2003.

gico circoscrivendolo in una struttura teorica e procedurale che lo ancora indissolubilmente al suo contesto, alla sua collettività rendendolo patrimonio comune, risposta alle istanze e alla ricerca di identità, specificità e nello stesso tempo bene comune.

Nella premessa è contenuta la questione centrale: la necessità di definire delle modalità di radicamento al territorio condivisibili, ripetibili e fondanti di un processo educativo.

Il confronto tra le diverse esperienze presentate al Tavolo 8 restituisce un insieme di metodologie eterogenee che hanno origine da una questione centrale: la costruzione della domanda come esercizio didattico quale elemento essenziale nell'educazione all'architettura attraverso la disciplina del progetto, può divenire un protocollo su cui impostare la formazione degli studenti?.

Ne emerge dalle differenti proposte, che principi sostanziali per la formazione di giovani architetti sono l'attenzione e l'analisi di contesti, attori e dinamiche, al fine di avvicinare la risposta del progetto alle reali esigenze per fornire uno strumento capace di generare tra le figure coinvolte una corretta domanda su cui fondare delle risposte credibili.

Costruire un programma da attendere come risposta complessiva del progetto di architettura, diventa così esercizio pedagogico in cui lo studente prende confidenza con le istanze spesso mal poste o inconsapevolmente celate da un'incapacità di "vedere" con sguardo critico il luogo, per reinterpretarle attraverso un ragionamento che coglie le diverse istanze, le gerarchizza e le compone all'interno di un disegno complesso, in cui l'architettura media rispetto alle istanze, sociali, culturali, normative, ambientali ed economiche.

Questo percorso implica il ricondurre le azioni primarie della composizione e della progettazione architettonica all'interno di un insieme di ragionamenti che avvicinano l'utente finale, chiarendo le sequenze generative di forme e spazi,

condividendone gli obiettivi, determinando un processo partecipativo non aprioritario ma ricco di contributi diversi.

È possibile creare "legami culturali" tra attori differenti, condividendo e perseguendo un obiettivo comune: la programmazione del progetto come valore aggiunto delle trasformazioni di un luogo, di una comunità.

Porre le istanze di un luogo come codice non esclusivo o elusivo di un intendimento comune, che parte dal basso, dalla comparazione, dalla ricerca di elementi di continuità con la storia e con gli abitanti, può essere una premessa per impostare una dimensione contemporanea dell'abitare, delle nuove reti e delle nuove gerarchie con cui il tempo contemporaneo della vita si relazione ponendo in continuità passato e futuro. Condividere la cultura, e riconoscerne gli elementi che possono strutturare dei codici evolutivi di un luogo può essere una strategia con cui il progetto di architettura si radica al territorio, ne stabilisce le misure, ne determina le forme, le funzioni, le opportunità e il dispositivo di funzionamento.

Avvicinare lo studente a questo è un compito fondamentale dell'educazione progetto e alle sue sequenze, formativo di una modalità democratica, non elitaria.

Una strategia didattica innovativa deve abituare all'ascolto, all'osservazione, perché è condizione necessaria per coniugare le istanze teoriche con quelle pragmatiche che il progetto di architettura deve necessariamente assolvere.

Attraverso queste azioni passa l'interpretazione dei territori per radicarsi e inevitabilmente nelle scale del progetto, rispetto alle quali, una operatività spesso tecnicistica o estremamente teorica o normativa, disgiunge inequivocabilmente il rapporto fertile che ha sempre legato l'architettura al suo contesto.

Oggi sempre di più la formazione di un architetto non può esulare dal confronto critico con le istanze portatrici espresse dal progetto e dalla sua comunità, dalle normative, dalla

dimensione economica, dalle aspettative generate. È sempre più chiaro che il progetto è un processo, conoscerne le fasi e le modalità di gestione è un punto centrale nella didattica e nella formazione dell'architetto. (EC)

### **Scuole di Architettura e territorio: alcuni spunti per costruire nuovi scenari**

In un'epoca caratterizzata, specie in Europa, da originali mutamenti sul piano economico, sociale e territoriale, le Università, e in particolare le scuole di Architettura, non possono non candidarsi a svolgere un ruolo essenziale, in un rapporto di dialogo e collaborazione con le Istituzioni, le imprese radicate nei territori di riferimento, nonché le associazioni, in processi di sviluppo che, per essere sostenibili, devono porre al centro il patrimonio culturale e ambientale come bene comunitario e come base per la costruzione del futuro.

Così in particolare l'Italia che, come dimostra anche il confronto dialettico di questa sessione, da una parte prova a guardare al suo futuro green, dall'altra sintomaticamente al proprio immenso patrimonio (paesaggistico e culturale) per orientarsi verso una possibile uscita dalla crisi che lo blocca oramai da più di un decennio. Questa ineluttabile retrospettiva sembra oggi una condizione necessaria per un nuovo abbrivo culturale del Bel Paese che ha una via segnata verso una ripresa caratterizzata da processi esclusivamente innovativi. E per i suoi centri urbani poi, come ha scritto Hugues de Varine, uno dei padri fondatori con Georges-Henri Rivière degli ecomusei in Francia, uno sviluppo "che ignori il patrimonio culturale materiale o immateriale degli abitanti ha poco futuro, come dimostra la deriva delle città e delle loro periferie da quarant'anni a questa parte" (H. de Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*).

Gli elementi comuni emersi dal dibattito finale della sessione sono che hanno a che fare innanzi tutto con dei temi reali,

rispetto ad un territorio reale ed in crisi, dove è necessario recepire istanze concrete non più rimandabili. Queste istanze dell'"ordinario" arrivano da troppo tempo da aree urbane dismesse, come ambiti ex ferroviari, ex industriali ed ex minerari, ma oggi anche da ambiti di nuovo interesse per comunità e stakeholders dei grandi centri come sono quelli archeologici, ex militari ed ex infrastrutturali. E poi non è secondario quanto emerge, da un po' di anni, dai centri cosiddetti minori delle aree interne e montane, in termini di spopolamento e abbandono, ma anche in termini di opportunità. Dunque sono evidenti, perché occorrono, nelle tante esperienze presentate, processi innovativi caratterizzati da approcci cross-disciplinari, con metodi di osservazione e progettuali originali che lavorano a sistema e su varie scale per far emergere meglio una domanda e una necessaria qualità urbano-architettonica nei progetti che spesso, e non a caso vista la misura oggi del benessere, riguardano lo spazio pubblico.

Le Università, le scuole di Architettura italiane, la progettazione architettonica e urbana con i propri laboratori progettuali, si collocano inevitabilmente dentro questi processi, che per loro sono quelli della conoscenza e della sperimentazione, identificandoli, alimentandoli, traendovi spunti per la ricerca e la didattica. Ma per una maggiore spendibilità della sua "produzione", oggi occorre perseguire di più un'integrazione tra livelli istituzionali e di rappresentanza sociale. In altri termini, specie in Italia, serve porre un'attenzione particolare su nuovi possibili rapporti tra Università e territori che le ospitano; rapporti di vario tipo, che riguardano nuovi aspetti socio-economici e soprattutto culturali considerato l'ingente patrimonio del Bel Paese. Le Università, com'è noto, sono le Istituzioni depositarie della conoscenza ed hanno come principale missione quella di diffonderla, di trasferirla. In talune positive esperienze presentate si può facilmente rilevare il beneficio reciproco tra Università e città o Enti preposti al loro governo quando si verifica un continuo e duraturo contatto, come d'altra parte era già emerso a

o Enti preposti al loro governo quando si verifica un continuo e duraturo contatto, come d'altra parte era già emerso a Pavia alla prima conferenza su Università e Città. Un'agenda per il nuovo secolo (2015). Di conseguenza sembra sempre più imporsi nella dimensione contemporanea l'opportunità di investire, in Italia e a livello locale, sul rapporto Università/territorio, che muta in maniera anche consistente col variare della dimensione del contesto in cui le scuole di Architettura, con le sue strutture e i suoi laboratori, si collocano.

Le scuole di Architettura italiane, attraverso la "terza missione", sarebbero così un luogo privilegiato per costruire nuovi e sostenibili scenari futuri con e per il suo territorio, partendo dalle sue vocazioni, dalle sue risorse e dalla sostenibilità per un loro uso (o riuso), punto di riferimento alto per reagire ai processi di marginalizzazione delle aree "ex", delle periferie piuttosto sostenendo quei fenomeni di rinascita delle cosiddette "aree interne". È utile infine ricordare che proprio nello statuto costitutivo delle scuole di Architettura ci sono le condizioni per indirizzare le comunità locali verso pratiche costruttive e sostenibili; con il loro lavoro sperimentale concorrono pro-attivamente allo sviluppo scientifico e culturale del proprio territorio, favorendo i rapporti tra istituzioni pubbliche, private, associazioni, imprese, favoriscono in sostanza la promozione qualitativa dei processi di sviluppo del territorio su cui insiste. (EV)





## **Scuola e territori: Esperienze didattiche in sinergia con le pubbliche amministrazioni**

**Riccardo Butini**

**Fabio Fabbrizzi**

Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di Architettura

Nei compositi sviluppi e nelle varie fasi dei nostri itinerari didattici, diversi per temi e impostazioni, è riconoscibile una medesima, anche se, variegata idea di progettualità, il ricorso alla sinergia tra la Scuola e il Territorio si è dimostrata una modalità di intervento comune.

Siamo, infatti, sempre stati molto attratti dalla dimensione "reale" presente nel progetto dell'architettura, sia nel campo della sua ricerca disciplinare e conseguentemente anche all'interno del suo insegnamento. Nel tempo, questo si è manifestato sotto forma di rapporti diversi che hanno assunto alternativamente la forma di Convenzioni di Ricerca, Contributi alla Ricerca e Accordi di Collaborazione, al cui interno la dimensione didattica assume sempre un ruolo prioritario.

In sede didattica, la concretezza che ricerchiamo nel nostro lavoro, si esprime principalmente attraverso il confronto con Enti, Istituzioni, Pubbliche Amministrazioni, Aziende e comunità presenti nei diversi territori e dei quali ne sono l'espressione. In questi confronti, la dimensione culturale e scientifica portata avanti dall'insegnamento universitario della composizione architettonica, si è potuta interfacciare, in molti casi, alle diverse e specifiche esigenze di un programma di lavoro richiesto e concreto.

Su queste basi, la possibilità di lavorare su temi "reali", anche se ovviamente da intendersi nella loro dimensione interlocutoria legata alla prima fase di un più generale studio di fattibilità, ha generato solitamente da parte degli allievi, risposte di grande qualità. Risposte che partendo dalle specifiche richieste di un luogo, ritornano a quel luogo sotto forma di progetti che nella loro dimensione disciplinare e nella loro capacità immaginifica, non rinunciano alla dimensione felicemente utopica della ricerca e dell'innovazione.

### **Individuazione di modalità**

Nei molti anni di lavoro affrontato all'interno questa reciprocità, le forme di interazione didattica tra Scuola e Territorio su temi suggeriti dall'esterno, si sono articolate fundamentalmente at-



traverso la pratica dei Laboratori di Progettazione, sia di durata annuale che semestrale, sia attraverso gli Workshop, di durata più breve ma con impegno maggiormente intensivo.

In particolare nella semestralità di un laboratorio e a maggior ragione ancora di più nell'annualità, gli allievi hanno modo di sperimentare, affinare e sedimentare una pratica progettuale mossa di volta in volta all'interno delle dinamiche e delle richieste che ogni territorio sottopone, sviluppando in ogni caso, indipendentemente dal tema percorso, quell'interpretazione sensibile in chiave contemporanea dei caratteri e delle identità dei diversi luoghi che costituisce di fatto il tema portante del nostro insegnamento.

Leggermente diverse appaiono invece, le esperienze degli workshop, maggiormente improntate al dinamismo dei tempi più corti. Esse, danno agli allievi la possibilità di declinare il pensiero progettuale alla concretezza delle diverse occasioni, con una dimensione più spontanea e sorgiva della progettualità, in modo da arrivare a risposte, forse meno approfondite, ma sicuramente più immediate e meno filtrate, anche se comunque compiute sempre all'interno delle tematiche che sono proprie del nostro insegnamento.

Ma al di là delle naturali differenze strutturali dei percorsi didattici, nella pratica, ogni singola esperienza di reciprocità tra l'Università e le istituzioni del territorio, si è basata su una serie di azioni che si ripetono invariate in ogni caso, salvo poche modificazioni e articolazioni. Esse, si sono basate sul fondamentale coinvolgimento diretto degli amministratori-committenti, sia tramite sopralluoghi mirati e guidati, che con comunicazioni agli allievi sulle richieste della comunità, nonché attraverso il coinvolgimento degli allievi all'interno di momenti attivi di partecipazione pubblica.

In molti casi la sinergia tra l'Università e l'esterno, ha prodotto momenti di confronto e di dibattito con la popolazione, come l'allestimento di mostre in grado di porgere alle cittadinanze i vari risultati dei laboratori e degli workshop, allestite in spazi pubblici come municipi, biblioteche, nonché la redazione di pubblicazioni che di volta in volta hanno raccolto le specificità

delle diverse esperienze progettuali, anch'esse presentate alla cittadinanza attraverso momenti di confronto e di riflessione pubblica.

### **Ragioni della reciprocità**

Indipendentemente dai diversi temi affrontati, della scala della progettazione e della tematica percorsa, in tutti i casi, il Territorio è venuto a cercare di interfacciarsi con la Scuola perché desideroso di pensiero progettuale e non solo di progetti. Per la nostra esperienza, le Amministrazioni hanno cercato l'Università non per dare legittimità alle loro scelte, ma viceversa, per fare scelte legittime da un punto di vista culturale e disciplinare, ovvero, per trovare autenticamente un pensiero altro e alto con il quale confrontarsi. In tutti i casi affrontati, ogni esperienza didattica è partita dal far sentire agli allievi, la responsabilità del loro contributo, la consapevolezza di essere gli attori iniziali di un processo di progettazione che poi si sarebbe maturato e completato nel tempo anche seguendo altre strade; un processo però, sempre riconducibile come momento di innesco, alle loro prime riflessioni progettuali.

In tutti i casi, Scuola e Territorio, hanno sempre ribadito e garantito l'assoluta libertà di pensiero progettuale degli allievi, ravvivando proprio in questa libertà e nella freschezza non compromessa delle loro visioni, un potenziale visionario necessario e preziosissimo per innescare concretamente dei veri passaggi di trasformazione. Una libertà di pensiero che è il vero contributo della reciprocità innescata, ovvero, l'essenza e il senso stesso dell'esperienza, non ammettendo mai, proprio per la natura della specifica relazione e degli attori in gioco, il possibile appiattimento verso una pratica professionale.

### **Progetto come semplice risposta alle domande del territorio?**

Al quesito se le varie pratiche di insegnamento sviluppabili all'interno dei Laboratori di Progettazione o degli Workshop tematici, siano mirate ad elaborare delle risposte progettuali tecnica-

mente adeguate alle domande del territorio, adeguandosi alle visioni e alle richieste che provengono dall'esterno, possiamo affermare, parlando ovviamente solo sulla scorta delle esperienze pregresse compiute, che mai dall'esterno ci sono giunte "visioni" alle quali adeguare il percorso didattico. Anzi, di contro, proprio queste "visioni" ci sono state richieste quali frutto dell'esperienza di coinvolgimento reciproco. Così come mai nessun territorio per mano dei suoi enti amministrativi o delle sue comunità, ha richiesto l'adeguarsi tecnico alle norme di un territorio, anzi, anche in questo caso, è successo sempre il contrario, ovvero, come i territori, proprio partendo dalle riflessioni innescate dai risultati della progettualità didattica e dalla ricerca universitaria, abbiamo ricercato la possibilità di dedurre regole possibili per gestire i propri sviluppi e le proprie trasformazioni.

### **Progetto didattico e ricerca progettuale come distanza di sicurezza dal territorio?**

Così, come al quesito se il progetto didattico e la ricerca progettuale in relazione al territorio debbano mantenere una sorta di distanza di sicurezza che permetta di tradurre le domande provenienti dal territorio in un linguaggio più complesso che rimane appannaggio ed obiettivo esclusivo della ricerca e della pratica universitaria, possiamo affermare, anche in questo caso solo forti dell'esperienze pregresse e senza mai avere la presunzione di affermare un ragionamento dal valore assoluto ed universale, che è proprio questa distanza di sicurezza dalla conduzione esclusivamente tecnica e pratica del progetto, che viene richiesta dai territori.

In definitiva, la sinergia tra la ricerca progettuale, le possibili buone pratiche didattiche e le richieste dei territori, attraverso la quale non si limita la libertà di pensiero e di progetto ma tutt'al più la si orienta, se fondata su presupposti chiari, condivisi e se ovviamente ben condotta, costituisce sicuramente una grande risorsa per entrambe le parti. In altre parole, è proprio il ruolo e la capacità dell'Università di tradurre questioni concrete in una dimensione scientifica e disciplinare, che vengono

richiesti dall'esterno e che non dovrebbero essere fraintesi per qualcos'altro, come ad esempio la perdita della autonomia della ricerca e dell'insegnamento per la sola paura di contaminare un sapere, come quello progettuale, che se non si coniuga alla variegata complessità della realtà diviene sterile e rimane fine a se stesso.

### **Riferimenti bibliografici**

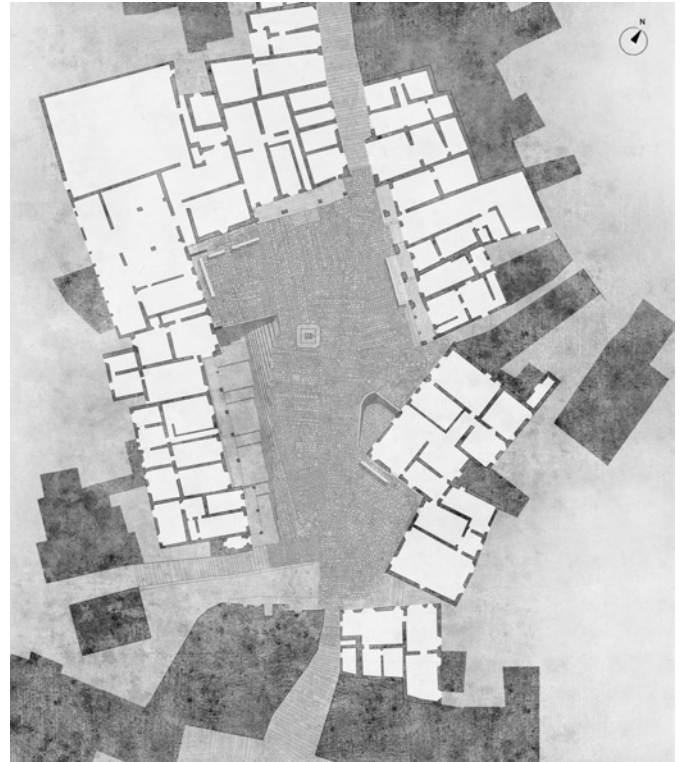
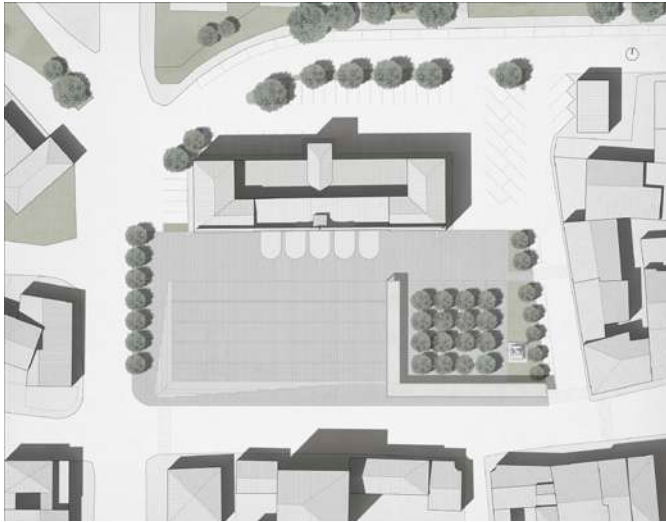
Butini, Riccardo. 2016. *Progetto contemporaneo nel paesaggio archeologico*. Firenze: Dida Press.

Fabbrizzi, Fabio. 2016. *In\_situ. Musealizzazione dell'area archeologica di Frascole*. Firenze: Dida Press.

Fabbrizzi, Fabio. 2018. *Progetto Dicomano*. Firenze: Dida Press.

### **Immagini**

1. Planimetria progetto di valorizzazione di Piazza Ghiberti a Pella, DM\_SHS, 2017.
2. Planivolumetrico progetto di riqualificazione di Piazza della Repubblica a Dicomano, Edoardo Rossi e Gabriele Roventini, 2018.



## L'etnografia come strategia di adattamento

**Federico Cesareo**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Per poter discutere i modelli epistemologici e pedagogici sottesi dalle modalità di insegnamento dell'architettura è necessaria una riflessione sulla natura della competenza disciplinare. È una competenza progettuale, iscritta all'interno della cultura architettonica, ma che non coincide con essa. Non basa le sue ragioni su supplenze di arte, avendo la necessità di descrivere e misurare le azioni del progetto. E non basa le sue ragioni nemmeno su supplenze di tecnica, in quanto il piano sociale nel quale agisce non può essere colto in quella serie di precetti di carattere metodologico sotto cui l'insegnamento rischia talvolta di andare. I docenti di composizione architettonica non sono quindi né i guardiani di un'attività artistica, né i portatori di un sapere meramente tecnico. Ma ad uno sguardo disattento, come quello di uno studente delle ultime file, l'attività di progetto sembra essere il frutto di un processo lineare di interpretazione soggettiva dell'area e di deduzione dei valori di riferimento lì allocati. Nella sua accezione più generale, è questo aspetto ad essere alla base dei dubbi sull'utilità della Facoltà di Architettura nella società di oggi: c'è un'evidente discontinuità tra la poetica delle intenzioni che viene insegnata nelle università e il carattere pragmatico (ma non esclusivamente tecnico) di una professione che è invece radicata nel proprio contesto sociale (Armando e Durbiano 2017). Il proverbiale spaesamento dei neolaureati che si affacciano sul mondo professionale lo conferma.

Come avvicinare l'attività formativa e i processi che investono il territorio reale? Si potrebbe obiettare che l'accademia debba mantenere un certo distacco dal mondo reale per preservarne la capacità di sviluppare teorie e utopie che tanto bene hanno fatto, storicamente, alla disciplina architettonica (Schön 1983). E mi troverebbe d'accordo: è comprensibile che gli studiosi d'architettura vogliano mantenere un certo distacco tra teoria accademica e istanze del mondo reale; ma gli studiosi di progettazione architettonica non possono. Chi studia, e insegna, la pratica di progetto è costretto ad osservarla da vicino, come ogni bravo scienziato (Cuff 1991). Ma

l'osservazione presuppone una prassi: per poter essere trasmissibile, la competenza progettuale deve essere descrivibile e, magari, anche misurabile. Ad eccezione (forse) delle archistar, si può allora affermare che gli studi ordinari di progettazione architettonica siano accomunati da un modo di fare i progetti che ha poco a che fare con una matrice artistica, e molto con una pragmatica sociale e tecnica.

Proprio questa era la tesi da cui partiva l'attività laboratoriale del corso «Teoria del Progetto. Mestiere e Strategie per architetti» dei proff. Alessandro Armando e Giovanni Durbiano nell'ambito del corso di Laurea magistrale «Architettura Costruzione Città» del Politecnico di Torino. Grazie alla disponibilità di nove studi professionali torinesi, gli studenti hanno accompagnato sul campo gli architetti e hanno descritto il loro modo di esercitare la professione attraverso diagrammi, interviste e filmati che delineano una pratica diversificata, ma chiaramente attraversata da tratti comuni. Sulla base dei risultati prodotti dall'attività etnografica degli studenti, è ragionevole credere che le azioni e le fasi dell'attività progettuale comuni a tutti gli studi professionali osservati non siano prerogative del solo contesto torinese, ma, quantomeno, di quello italiano.

Attraverso questa esperienza, l'attività laboratoriale etnografica si è rivelata un utile strumento per mettere in relazione l'attività accademica con processi, problemi ed esigenze che appartengono alla sfera della realtà. Questo genere di attività permette anche di esplicitare chiaramente due piani della competenza progettuale: uno scientifico ed uno strategico.

Sul piano scientifico, l'attività etnografica permette di evidenziare la fallacia della poetica delle intenzioni che ancora troppo spesso viene raccontata all'interno delle università. Secondo tale visione, per fare un buon progetto serve aver scelto bene, a priori, i valori di riferimento ed essere capace di rimanerne fedeli nel corso di tutto il processo progettuale e nonostante le avversità; come il personaggio interpretato

da Gary Cooper ne "La fonte meravigliosa". Dall'altra parte invece l'osservazione diretta della pratica di progetto svela una natura pragmatica in cui il concetto di valore è diverso, non più aprioristico, ma prodotto in itinere, durante il processo progettuale. In questo secondo approccio, il buon progetto non è più il figlio di un progettista fedele a sé stesso e alle sue intenzioni iniziali, soggettive e autoriali, ma è il risultato di strategie che mirano ad accrescere il consenso attorno al progetto, con la finalità di giungere a dei risultati (un manufatto architettonico, il pagamento della parcella, una pubblicazione, etc.). Osservandolo da vicino nella sua pratica, il progetto rivela di essere il luogo di incontro di istanze di diverse entità con cui si è costretti a fare i conti. Entità che, come sappiamo, non sono solo umane: quante volte regole e norme hanno costretto a riconfigurare un progetto? Quante volte invece le simulazioni progettuali dei laboratori ne sono andate in deroga? Questo aspetto mette in luce l'unicità dell'occasione di progetto: l'irriducibile singolarità del progetto non è dovuta solo alla presenza di coordinate geografiche che ne definiscono un'area univoca, oltre che unica, sul pianeta, ma anche per la presenza di un contesto sociale (espresso attraverso burocrazie, istanze e controversie) che un laboratorio etnografico permette di ricostruire e conoscere.

Sul piano strategico, ossia di gestione della diacronia delle fasi del progetto, i laboratori etnografici insegnano un approccio non deterministico: se nel processo progettuale si confrontano soggetti dotati di libertà decisionale, allora è impossibile poter prevedere il risultato di ogni confronto. Il progetto è destinato a riconfigurarsi, prima o poi, in maniera più o meno accentuata a seconda della capacità del progettista di saper associare alla configurazione del progetto le varie istanze che incontrerà. La capacità performativa e strategica dell'architetto di saper stringere mani si rivela complementare, ma necessaria, alla qualità del progetto. Il personaggio di Gary Cooper questo non lo capirebbe. Lui, al contrario, per poter rimanere

fedele a sé rifiuta ogni accordo, tanto da decidere di danneggiare il suo stesso cantiere.

L'attività etnografica nel mondo della progettazione permette quindi di scoprire una natura negoziale, di contrattazione, (Yaneva 2009) che è impossibile da simulare nei laboratori tradizionali: anche quando la simulazione progettuale affianca alla composizione architettonica contributi le cui discipline sono notoriamente capaci di influire sugli esiti della trasformazione, il soddisfacimento dei requisiti posti da tali contributi si limita ad una deterministica valutazione parametrica che, spesso, oltre ad essere incapace di avere ricadute significative sull'ambito compositivo, distorce l'idea di negoziazione essendo finalizzata solo alla verifica delle competenze disciplinari acquisite dallo studente. Anche questo non fa altro che aumentare il divario tra processo reale e simulazione progettuale.

Appianare tale divario presuppone un riconoscimento delle criticità intrinseche alle modalità di gestione dei processi progettuali; reali o simulati che siano. Da una parte c'è la necessità di trovare risposte ad istanze e di interpretare processi di trasformazione di città e territorio attraverso modalità progettuali volte a favorire un cambiamento sociale attraverso quello fisico; dall'altra parte c'è il pericolo di appiattire l'insegnamento in una serie di buone pratiche e codici tecnici che ben si prestano ad essere seguiti acriticamente dagli studenti attraverso i nuovi strumenti che le tecnologie informatiche, ma anche le recenti normative, stanno rendendo sempre più ubiqui e necessari. I laboratori etnografici si rivelano allora come una strategia di adattamento al mondo reale: la dimensione locale del progetto, intesa come il prodotto di una serie di agenti sociali, non solo permette di mettere al vaglio la teoria sul campo di prova della realtà, ma anche di garantire descrizioni e analisi esaustive della specificità del processo di produzione progettuale.

I laboratori etnografici sono perciò lo strumento con cui le Facoltà di Architettura possono sostenere di avere ancora oggi un'utilità, di avere qualcosa da insegnare. Possono cioè ridurre la distanza tra l'attività formativa che propongono e i processi che investono città e territori reali con i quali i professionisti sono chiamati a misurarsi dal momento in cui mettono piede fuori dalle università.

### Riferimenti bibliografici

Armando, Alessandro, e Giovanni Durbiano. 2017. *Teoria del progetto architettonico: dai disegni agli effetti*. Roma: Carocci Editore.

Cuff, Dana. 1991. *Architecture: The Story of Practice*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Schön, Donald A. 1983. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Yaneva, Albena. 2009. *Made by the Office for Metropolitan Architecture: An Ethnography of Design*. Rotterdam: 010 Publishers.

## **Il progetto, la ricerca e la didattica come azioni per i territori sensibili della regione del Sulcis in Sardegna**

**Pier Francesco Cherchi**

**Marco Lecis**

Università degli Studi di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

Come docenti di progettazione della Facoltà di Cagliari – inaugurata poco più di dieci anni fa in un territorio che non aveva scuole di architettura – viviamo una condizione che riteniamo sia d'interesse per i modi della didattica in relazione al territorio. Tale condizione, che a prima vista appare un limite, si è rivelata un'opportunità e ci ha offerto la possibilità di sperimentare sui nostri strumenti di ricerca e sulle modalità di insegnamento.

La scuola di Cagliari soffre, come tutte le realtà isolate, delle distanze e della posizione decentrata. L'isolamento è però condiviso con altri attori culturali e con istituzioni di governo, e per questo porta a rafforzare dialogo e legami: nasce l'opportunità e anche il bisogno di fare fronte comune. Negli ultimi anni molte delle attività proposte agli studenti nei laboratori sono state costruite su temi reali, concretamente affrontati e, in certi casi, risolti attraverso l'applicazione di strategie studiate di concerto o con la realizzazione di interventi.

La condizione di isolamento ha portato anche chi praticamente amministra il territorio a rivolgersi a chi vi insegna e a chi vi conduce una ricerca. E questo è successo in modo più diretto e spontaneo che in altri luoghi, soprattutto rispetto ai centri maggiori. I due ambiti, quello della gestione concreta del territorio e quello dello studio e dell'insegnamento, hanno perciò potuto convergere: l'attività dei laboratori di progetto attrae all'interno tematiche concrete sottoposte dalla realtà politico-sociale ed economica del territorio. Tenere insieme i diversi ambiti, facendo convergere le attività, pur mantenendo le specificità e coerenza delle azioni sviluppate, è un compito difficile, ma stimolante che ci ha visto impegnati in questi anni.

### **L'attività della Scuola di Architettura di Cagliari per i paesaggi minerari del Sulcis**

Uno dei casi più significativi in cui si sono prodotte le condizioni sopracitate di collaborazione e convergenza tra i temi

reali e le ricerche e l'insegnamento nella scuola è quello della nostra attività di studio, progettazione e intervento nei paesaggi minerari della regione del Sulcis. Il Sulcis si trova nell'area sudoccidentale dell'isola e oggi è una delle più povere d'Europa. La regione, tra le meno abitate del territorio italiano, ha avuto un intenso sviluppo dalla metà del XIX secolo, con l'inizio dello sfruttamento intensivo dei suoi giacimenti minerari. Nel Dopoguerra l'attività mineraria però è entrata in crisi e lentamente è stata abbandonata, lasciando orfano un territorio che era stato pensato, progettato e popolato al suo servizio. Un territorio che in virtù di questa sua storia si presenta oggi profondamente ferito anche nelle sue risorse naturali, degradate e colpite dall'inquinamento.

Molti interventi di rigenerazione e di riuso intrapresi sui paesaggi minerari del Sulcis negli ultimi quindici anni sono stati pensati e in parte realizzati con il supporto della nostra scuola, sia nel suo tessuto abitativo, sia nei luoghi più propriamente minerari. Area privilegiata di queste attività è stata la Grande Miniera di Serbariu a Carbonia, che ha visto il recupero e la riconversione di molti dei suoi edifici, e la realizzazione, su progetto dell'architetto svizzero Luigi Snozzi, di una nuova stazione intermodale, che congiunge Carbonia con i principali centri circostanti e con Cagliari. Nel 2011 il lavoro fatto in collaborazione tra istituzioni territoriali e scuola di architettura è stato riconosciuto con l'assegnazione del Premio del Paesaggio del Consiglio d'Europa.

Nel 2016, gli autori di questo scritto sono stati coinvolti nel recupero e nella trasformazione di un edificio all'ingresso del grande impianto minerario e questo ha dato l'occasione di ridefinire il rapporto tra la miniera e la città, di valorizzarne e potenziarne l'ingresso principale, ridisegnandone i luoghi che definiscono le sue relazioni territoriali principali. L'edificio, recentemente concluso, è stato selezionato ed esposto all'ultima biennale veneziana nell'estate del 2018.

### **Occasioni di intervento e metodologie adottate**

Fin dall'inizio è sembrato chiaro che l'apporto della scuola, pur nel rigore culturale e scientifico richiesto, non dovesse coinvolgere solo piccoli gruppi di ricercatori e professori, ma fosse il più possibile vissuto come un'esperienza allargata, che integrasse le proposte concrete ed elaborate con progettisti maturi, anche altre esperienze di riflessione e di dibattito sul territorio, aperte alla comunità degli studenti.

Si trattava dunque di una sfida di apertura non semplice e che imponeva un lavoro di coordinamento dei vari livelli d'azione e di verifica dell'efficacia dei risultati.

Noi ci siamo occupati di queste tematiche su tre livelli: nell'ambito dei nostri corsi istituzionali di progettazione, collocati ai primi anni della carriera universitaria; nelle tesi di laurea, quindi con il coinvolgimento di studenti al termine del loro percorso formativo; e nella forma del lavoro ristretto con gruppi specializzati di laureati, ricercatori e dottorandi, impegnati in modo più diretto nella collaborazione con gli uffici tecnici e le istituzioni sul territorio. Di seguito illustriamo due casi indicativi del nostro approccio e della nostra metodologia.

### **Recupero e ridefinizione del fronte urbano della miniera di Serbariu a Carbonia**

La ricerca e il progetto per la riqualificazione dell'"ex deposito biciclette" all'ingresso della Grande Miniera di Serbariu è stato affrontato nella formula di lavoro di una équipe specializzata che ha condotto ricerche scientifiche, definito le strategie di progetto e supervisionato tutte le fasi di completamento del progetto fino alla realizzazione. Questo gruppo comprendeva i professori responsabili scientifici e giovani laureati borsisti, coadiuvati da alcuni consulenti esterni. Il progetto si è focalizzato su queste tematiche specifiche:



ridefinizione del fronte urbano della miniera; recupero e riqualificazione delle preesistenze; riconversione e apertura dell'impianto minerario a nuove funzioni. L'edificio in oggetto è stato trasformato in laboratori artigianali e showroom.

### **La rigenerazione del fronte mare del borgo minerario di Buggerru**

Nel 2018 abbiamo iniziato un lavoro di collaborazione con il borgo di Buggerru, un ex centro minerario situato in un contesto naturale di grande bellezza, una stretta valle che si apre in una baia sul mar mediterraneo. Il borgo mantiene molte delle preesistenze legate all'attività mineraria, alcune delle quali hanno figura monumentale. Il lavoro, ancora in corso è stato organizzato su più livelli: la ricerca e la collaborazione diretta con le istituzioni e l'ufficio tecnico comunale sono condotte da una equipe ristretta, comprendente i professori come responsabili scientifici, dottorandi e borsisti; parallelamente alcune attività didattiche allargate hanno costituito l'occasione di sondare le possibilità progettuali del luogo e di affinare le strategie di intervento.

Le occasioni di progetto nei contesti sensibili del nostro territorio obbligano l'azione pedagogica e didattica alla formulazione di nuove strategie di trasmissione della disciplina. Inizialmente la complessità dei temi trattati ha suscitato interrogativi sulla possibilità di essere efficaci nell'insegnamento del progetto in un laboratorio del secondo anno. Si è comunque deciso di non separare i due livelli, quello della ricerca e quello della didattica: la strategia adottata si è fondata sull'idea della semplificazione e della frammentazione. In primo luogo, le classi, formate da 90 studenti, sono state suddivise in piccoli gruppi composti da due o tre ragazzi, a loro volta raggruppati in macrogruppi di sei. Una scelta che ha consentito al corpo docente, composto da due professori e cinque assistenti, di gestire un numero di studenti ele-

vato semplificando e garantendo una interazione costante tra docente e studente nel corso dell'azione di sviluppo del progetto.

A questa organizzazione del laboratorio, ha corrisposto una più radicale e sofisticata idea di intervento nei luoghi articolata secondo la logica dei piccoli interventi coordinati tra loro. Abbiamo proposto agli studenti una strategia di ripensamento delle prospettive di riutilizzo degli spazi degradati da attuarsi mediante la realizzazione di piccoli interventi, collocati in posizioni significative, e capaci di riconfigurare il luogo e il paesaggio non intervenendo con una azione di sostituzione dell'esistente e di ricominciamento, piuttosto di modificazione e rimodellazione puntuale. Questo approccio è stata denominato progettare per costellazioni e si basa su interventi di piccola scala, a bassa densità, separati e in tensione tra di loro. L'esperienza fatta con gli studenti ha avuto due obiettivi: quello didattico, di definire una formula che fosse di stimolo e maturazione per lo studente nel confrontarsi con un certo tipo di territorio, e quello metodologico di progetto, che ci ha spinto a costruire la formula didattica sulla strategia progettuale più adeguata ed efficace nell'occasione concreta. Il progetto per costellazioni ha forzato gli studenti a immaginare il proprio progetto non come intervento isolato e autonomo, ma in stretta relazione e coordinamento con gli altri interventi del proprio macrogruppo, quindi come lavoro condiviso e in continua verifica comune. La costellazione, cioè la relazione tra pezzi separati e di piccola scala, inoltre, mette in gioco da subito e intensifica anche la relazione con i luoghi, che diviene così un elemento imprescindibile per la buona riuscita dell'esercizio: in questo modo lo studente non svincola il processo di definizione dell'oggetto da quella di riconfigurazione e riqualificazione di un'area più ampia, prendendo coscienza della responsabilità del progettista nei confronti del luogo e delle figure del paesaggio su cui interviene.

Il lavoro fatto con gli studenti è stato utile a rendere esplicite le intenzioni e le strategie progettuali anche agli occhi degli interlocutori istituzionali e avrà un ruolo importante nella comunicazione e nella esplicitazione del lavoro futuro anche in riferimento alla popolazione: i lavori, condotti sui diversi livelli – ricerca, didattica e progetto – saranno infatti presentati a Buggerru in conferenze e mostre, in modo da avviare un dialogo proficuo e una dimensione partecipata intorno all’iniziativa.

### **Immagini**

1. Progetto di riuso di un edificio dismesso della Grande Miniera di Serbariu di Carbonia
2. Vista del borgo minerario di Buggerru



## Interazioni: Pratiche progettuali tra ricerca e necessità

**Francesca Coppolino**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

Determinare interazioni tra temi della ricerca scientifica e domande del territorio, tra la ricchezza della riflessione teorica e la necessità di provare a fornire risposte pratiche a problematiche reali rappresenta uno dei principali nodi di riflessione nei Laboratori di progettazione. Problemi ed esigenze appartenenti alla realtà possono costituire un fertile terreno di ricerca e di sperimentazione su cui far misurare gli studenti.

Come ricordava Peter Eisenman nel numero della rivista *Casabella* 769 del 2008, dedicato all'insegnamento dell'architettura: "l'attività dell'architettura e il suo "discorso" hanno un impatto sulla società [...] Mi riferisco alla capacità di comprendere quelle condizioni di autonomia che sono architettoniche, che rendono possibile un'interazione con la realtà [...] Questo è ciò che l'architettura è sempre stata e sempre sarà"<sup>1</sup>.

È chiaro dunque come nell' "insegnare l'architettura" non si possa prescindere dai molteplici aspetti e processi che investono il territorio e come, invece, si possa attribuire al Laboratorio di progettazione un ruolo guida di mediazione e di collegamento tra la dimensione accademica, aperta a cogliere e gestire complessità e contraddizioni, e la realtà del territorio in cui l'istituzione si trova. In questa visione è il progetto di architettura a costituire lo strumento di sintesi e di messa in relazione dei vari interessi e stimoli provenienti dall'osservazione empirica, dando luogo ad articolate e necessarie interazioni tra temi della ricerca teorica e problematiche reali; tra università e pubblica amministrazione; tra modalità strategiche, risultanti dagli obiettivi scientifici ed iniziative e pratiche radicate al territorio.

"Mettere in relazione – progettando – è il dominio dell'architetto, luogo del compromesso (che non significhi conformismo), della navigazione nell'intreccio delle contraddizioni,

---

1. P. Eisenman, 2008. "Insegnare architettura. Sei punti", in *Casabella* 769, settembre 2008, pp. 3-5.

del peso del passato e del peso dei dubbi e delle alternative del futuro<sup>2</sup>. Tali interazioni evidenziano dunque la possibilità di fornire risposte a problematiche reali indirizzate dagli obiettivi della ricerca scientifica.

A partire da tali presupposti, la proposta didattica del Laboratorio di composizione architettonica e urbana II<sup>3</sup> nel Corso di Laurea magistrale 5UE del Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", ha cercato di riportare le riflessioni sul ruolo della salute urbana, indagate nell'ambito della ricerca PRIN 2015<sup>4</sup> e supportate da consistenti studi interdisciplinari, ad una specifica realtà concreta, individuata nell'area del Vallone di San Rocco, un grande spazio aperto della "città collinare" di Napoli, che ha costituito uno dei principali casi studio indagati dall'unità di ricerca napoletana.

In particolare, riprendendo le destinazioni d'uso di un piano urbanistico attuativo approvato dal comune<sup>5</sup>, è stato richiesto agli studenti di progettare una piccola attrezzatura che diventasse un'area di ingresso al Vallone, destinato a parco. Si è trattato, da un lato, di individuare alcune problematiche

provenienti dalla realtà urbana, dall'altro, di approfondire temi teorici, strategie e punti di vista diversificati attraverso cui far fronte a tali criticità.

Il tema di ricerca all'interno del quale si inserisce il ragionamento svolto nel Laboratorio di progettazione è incentrato sulla necessità di definire e realizzare nuovi spazi pubblici contemporanei per la cura della città. Tale tema è stato approfondito nell'ambito della ricerca PRIN 2015, svolta da un gruppo variegato composto da architetti, paesaggisti, esperti del trasporto urbano, biologi, medici e sociologi, che ha provato a mettere in relazione la trasformazione degli spazi urbani con la prevenzione delle patologie croniche del XXI secolo, con l'obiettivo di definire spazi attraverso i quali sia possibile dare forma all'esigenza di una vita più sana nella città.

Un tema dunque di grande attualità e di ampio respiro, che coinvolge diversi ambiti disciplinari e che implica modalità di risposta progettuale complesse e in forte aderenza con le problematiche reali.

A tal proposito, è da sottolineare che uno specifico approfondimento operato nell'ambito della ricerca PRIN ha riguardato la costruzione di un Osservatorio di strategie e azioni programmatiche promosse sul territorio teso a riflettere su possibili declinazioni del concetto di benessere urbano, che derivano dalla messa a sistema di iniziative, azioni e processi già attivi o in fase di attivazione.

Il radicamento al territorio è dunque preso in considerazione dalla ricerca come un aspetto di fondamentale importanza, in quanto il differente coinvolgimento e la variabile combinazione di attori, processi e tipologia di iniziativa mostrano il possibile terreno d'azione su cui poter fondare le azioni di progetto, che si muovono a partire da alcuni aspetti, quali ad esempio: l'individuazione di attori e processi, tra cui le associazioni e i "movimenti dal basso"; l'attraversamento della città, con percorsi ciclopedonali, parchi e spazi aperti volti alla definizione di un sistema pubblico continuo; l'inse-

---

2. A. Siza. 2008. "Insegnare architettura. Sulla pedagogia", in *Casa-bella 770*, ottobre 2008, pp. 3-5.

3. Laboratorio di Composizione architettonica e urbana II, tenuto dal prof. Pasquale Miano con arch. Francesca Coppolino, nell'ambito del Corso di Laurea in Architettura Magistrale 5UE presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", a.a. 2017-18.

4. PRIN 2015 (Progetto di Rilevante Interesse Nazionale) "La città della cura e la cura della città", svolto dall'Università La Sapienza di Roma, dallo IUAV di Venezia e dall'Università di Napoli "Federico II", con coordinatrice nazionale prof.ssa Alessandra Capuano e coordinatore dell'UdR di Napoli prof. Pasquale Miano.

5. PUA Vallone di San Rocco – ambito n. 35 previsto dal Prg – è un piano di iniziativa del comune di Napoli elaborato dal "Servizio pianificazione esecutiva delle componenti strutturali del territorio e dell'ambiente" del Dipartimento Pianificazione Urbanistica.

rimento di attrezzature innovative che possono essere coinvolte in maniera attiva in una visione strategica di miglioramento della salute dei cittadini.

Queste considerazioni e queste modalità di approccio sono poi state riferite alla specifica realtà napoletana dell'area compresa tra i quartieri Sanità, Colli Aminei e Scampia, che ruota attorno al sistema territoriale e paesaggistico del Vallone di San Rocco, con il fine di valorizzare, connettere e rendere accessibili parchi e sistemi di spazi pubblici esistenti, attualmente non adeguatamente connessi e, in alcuni casi, dimenticati.

A partire da questo quadro di riferimento e di impostazione, il lavoro svolto nell'ambito del Laboratorio di composizione architettonica e urbana II, ha nello specifico approfondito il tema progettuale dell'area di ingresso al sistema del Vallone di San Rocco. Quest'ultimo si configura come uno spazio interstiziale abbandonato, nel quale è possibile riscontrare una commistione di naturalità alterata e artificializzazione incompiuta che ben si differenzia dall'idea di parco tradizionale<sup>6</sup>. Si tratta di un luogo ricco di valori paesaggistici e ambientali e di permanenze storiche, talvolta isolati in contesti completamente urbanizzati e che negli ultimi tempi è stato oggetto di numerose proposte ed iniziative promosse sia dalle associazioni locali che dagli stessi cittadini<sup>7</sup>.

In particolare, l'area designata per lo sviluppo delle proposte progettuali degli studenti, è un'area collocata nelle immediate adiacenze della stazione Colli Aminei e di una scuola

---

6. cfr. P. Miano, F. Coppolino, A. Bernieri, 2018. *Between nature and artifice. San Rocco Valley in Naples as health landscape*, in P. Tassinari, D. Torreggiani (a cura di), *Healthy landscapes: green, regeneration, safety. Book of Extended Abstracts*, Lorenzo de' Medici Press, Firenze, pp. 400-408.

7. Si pensi alla associazione "Fondazione San Gennaro" che, nel promuovere iniziative sociali e urbane di diversa natura nel quartiere Vergini-Sanità e nell'area del Vallone di San Rocco ha alimentato un vero e proprio "focolare" di trasformazioni "dal basso".

la superiore, che risulta attualmente occupata da un'isola ecologica e che presenta un dislivello di 8 metri rispetto alla quota del Parco, con il quale è necessario prevedere una connessione.

Per questa area, gli studenti hanno dovuto definire una proposta progettuale che, da un lato, si attenesse alle esigenze derivanti dalle destinazioni d'uso del piano urbanistico attuativo approvato alcuni anni fa, definendo un'attrezzatura di ingresso al Vallone, e che dall'altro, rispondesse ai temi teorici e agli obiettivi strategici posti dal PRIN, lavorando sul concetto di benessere attraverso la qualità spaziale delle soluzioni architettoniche.

I risultati ottenuti mostrano come costruire un "paesaggio della salute" significhi innestare una trama di relazioni di diversa natura, fisiche, sociali, percettive, dando vita a nuovi spazi pubblici contemporanei, capaci di combinare temi, richieste e programmi diversificati.

Gli studenti si sono dunque dovuti misurare con tre diversi ma interconnessi "livelli di interazione": il primo livello è quello dei temi teorico-operativi approfonditi nell'ambito della ricerca scientifica PRIN 2015; il secondo livello è quello interdisciplinare, strettamente legato ai temi del PRIN, volto a tenere insieme diversi contributi e punti di vista provenienti da diverse discipline; il terzo livello è quello risultante dalle esigenze del territorio e dalle proposte definite dal PUA per l'area del Vallone di San Rocco. Tali livelli sono ovviamente intrecciati tra loro nel processo progettuale, sia rispetto alle problematiche individuate sia rispetto alle risposte fornite dal progetto.

Nonostante le difficoltà poste dai "livelli di interazione" richiesti, gli studenti hanno potuto confrontarsi con specifici temi di ricerca e, allo stesso tempo, hanno provato a rispondere ad una problematica reale individuata dalla stessa amministrazione e sostenuta dagli stessi abitanti, sondando un quadro in cui emerge una nuova forma di ascolto del territorio, che si manifesta nel crescente coinvolgimento delle

associazioni locali nelle iniziative per la riqualificazione, la gestione e il potenziamento dello spazio pubblico.

In tal modo, è stato possibile riscontrare come il processo progettuale si muova tra le esigenze del territorio e la riflessione teorica e come sia possibile basare il quadro delle azioni progettuali su un elevato grado di concretezza. In questa ottica, il progetto è ricerca e si configura come strumento di esplorazione della realtà e del territorio, ponendosi come sistema di scelte che consente di costruire interazioni.

### Riferimenti bibliografici

Borasi, G. and Zardini, M. 2012. *Imperfect Health: The Medicalization of Architecture*. Zurich: Lars Muller Publishers.

Eisenman, P. 2008. "Insegnare architettura. Sei punti", in *Casabella* 769, settembre 2008, pp. 3-5.

Gehl, J., 1991. *Vita in città: spazio urbano e relazioni sociali*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Miano, P. 2017. "Salute e spazi pubblici nella città contemporanea". In X giornata di Studi INU. Crisi e rinascita della città, a cura di F.D. Moccia e M. Sepe, pp. 903-905, Roma: INU Edizioni.

Recchia, L. and Ruotolo, R. 2010. *Parco metropolitano delle colline di Napoli: guida agli aspetti naturalistici, storici e artistici*. Napoli: Clean.

Siza. A. 2008. "Insegnare architettura. Sulla pedagogia", in *Casabella* 770, ottobre 2008, pp. 3-5.

### Immagini

1. Salute e città: un'attrezzatura per il parco nel Vallone di San Rocco, Francesca Coppolino, 2019.



## **Educare al progetto del territorio oltre ogni radicamento: Rapporti informali tra università e pubblica amministrazione**

**Emilio Corsaro**

Università di Camerino

Scuola di Ateneo Architettura e Design Eduardo Vittoria

Le qualità dei Laboratori di progettazione svolti all'interno delle Università rappresentano per le piccole realtà territoriali una fonte reale di innovazione e confronto che portano le singole comunità ad aprire i propri orizzonti spingendo la cultura locale oltre ogni forma di rigido radicamento. Potremmo dire che ad un radicamento dell'Università nei territori corrisponda un'apertura di questi al mondo attraverso un'opera di Traduzione, di Misura e Innovazione.

Queste tre azioni sintetizzano l'operato culturale con cui anche una breve ricerca, come il Laboratorio di progettazione architettonica, possa operare all'interno di territori con scarse capacità attrattive di fondi di ricerca ordinari.

In particolare la traduzione, serve a rappresentare, esprimere, formalizzare, trasmettere e quindi comprendere, attraverso un'azione ponte, culture e linguaggi diversi. Non mi soffermo qui sul senso delle parole misura e innovazione già ampiamente dibattute.

In quest'ottica i Laboratori di progettazione architettonica stimolano un dibattito a tutto tondo su tematiche territoriali a volte radicalizzate altre volte ignorate. In entrambe le situazioni possibili, si avvia un'azione di riflessione e di traduzione delle istanze locali in quelle globali e viceversa. In questa sede riporto delle immagini sul caso del Comune di Tortoreto (TE) che per ben due anni mi ha richiesto, nel ruolo di professore a contratto UNICAM, lo studio di due siti (uno per anno) su cui il Comune avrebbe l'interesse a trasferire, in un unico Polo Scolastico, le scuole attualmente disperse nel territorio. La premessa fondamentale è che il rapporto non è stato mai istituzionalizzato da contratti di ricerca, ma dall'interesse del Comune avanzato dall'allora assessore all'Urbanistica Di Mizio, verso un'apertura del territorio alle conoscenze e sperimentazioni universitarie.

Lo studio, quindi, non ha mai avuto la pretesa di restituire un contributo tecnico sul tema, ma di costruire un dibattito culturale, attraverso la visualizzazione di possibili nuove forme urbane, capace:

- 1) di progettare future possibili relazioni tra le parti della città;
- 2) di comprendere le implicazioni e le qualità dei due siti di loro interesse.

Pertanto il Corso è stato costruito sul doppio binario tecnico e culturale: da un lato lo studio della normativa vigente sulla progettazione degli spazi scolastici ha permesso di comprendere i limiti e le libertà che il progettista nella realtà può desumere dalle Leggi in vigore; dall'altro il dibattito architettonico e culturale nazionale e internazionale (gli esempi proposti durante il Corso) hanno permesso di sperimentare nuove possibili forme di costruzione dello spazio scolastico in relazione anche alla forma urbana. Pertanto le funzioni inglobate nel progetto hanno accolto sia quelle interne all'istituzione scolastica sia quelle che avrebbero potuto favorire una maggiore apertura della scuola al territorio. In tal senso in un anno il Laboratorio sperimenta la progettazione di un sito centrale rispetto alla recente formazione di Tortoreto Lido ma che necessita di una qualificazione urbana (di cui sui si propongono due immagini sintetiche) e nell'anno successivo si confronta con un'area di margine dalle numerose possibili nuove centralità.

Questi Laboratori, dunque, a partire dall'individuazione di due siti differenti, hanno offerto alla Pubblica Amministrazione:

- 1) di verificare le potenzialità delle aree a disposizione individuando forze e debolezze gestibili dal progetto di architettura;
- 2) di confrontarsi con le tematiche più innovative che ruotano intorno alla progettazione di poli scolastici;
- 3) una lettura della scala urbana in relazione ad un'interpretazione programmatica;
- 4) la visualizzazione delle risposte che il progetto, attraverso differenti proposte spaziali inserite alla scala dei luoghi, è capace di dare andando ben oltre i principi o gli indici urbanistici;

5) di innescare un processo di confronto, attraverso immagini dimostrative e comprensibili anche ai non tecnici, delle opportunità che un tema simile rappresenta per quel contesto urbano specifico (visioning);

6) la costruzione di un'evidenza di interesse pubblico sul tema;

7) la partecipazione della comunità universitaria allo sviluppo del proprio territorio di riferimento.

8) di valutare i fili di implicazione delle scelte operabili;

9) di sensibilizzare il territorio all'architettura contemporanea;

10) di rendere evidente le specificità della figura dell'architetto.

In definitiva, attraverso i due Laboratori, l'Università si è resa soggetto pro-attivo nel processo d'immaginazione del futuro del proprio territorio.

La sperimentazione parte attraverso l'insegnamento del necessario sguardo "incrociato" che lo studente di architettura e l'architetto devono sviluppare nell'ambito della propria carriera. Tutto questo implica la capacità di incrociare le informazioni, di relazionarle, di percepire relazioni insolite e collegare elementi fino ad ora lontani.

A questo proposito ritorna la figura dell'Architetto intellettuale – ossia interprete del reale attraverso una sua caratterizzazione, comprensione e interpretazione – capace di proporre un progresso anche rispetto a situazioni apparentemente note e bloccate. Così il progetto di architettura diventa una possibile chiave di lettura capace di ribaltare il punto di vista sulla definizione del reale. Da qui la possibilità, nei Laboratori, di calare gli studenti in situazioni reali, "allenandoli" a non perdere quelle capacità di interpretazione e sperimentazione formatesi in seno all'Università, una volta che detta realtà si presenta con tutta la sua forza e le sue dirompenti regole.

I benefici, quindi, sono biunivoci: da un lato il territorio si confronta con modalità, approcci e risultati che aprono a diversi punti di vista sul tema svolto, dall'altro la formazione dello



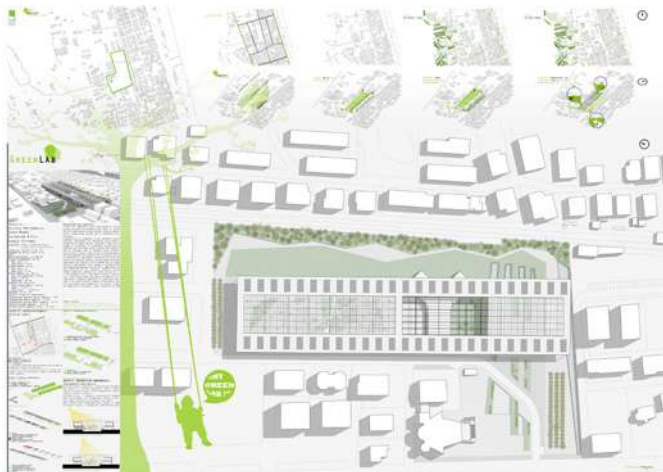
studente si allena a guardare, leggere, interpretare e progettare il proprio territorio con il linguaggio scientifico del tecnico/intellettuale e non solo dell'abitante.

In particolare tra le attività intellettuali fondamentali interne sia al progetto sia al Laboratorio di progettazione architettonica dobbiamo ricordare l'azione di decifrazione/scomposizione delle questioni presenti su un dato luogo. Cosa fare, come farlo e le relazioni che si possono istituire attraverso variazioni e cambiamenti degli assetti radicati.

In chiusura il Laboratorio di progettazione, collegato al territorio è esso stesso un progetto per il territorio. Progetto sicuramente culturale, dietro cui si può costruire e si deve costruire una visione del mondo che forma, sia la capacità dello studente di leggere la realtà oltre l'apparenza, sia la risposta di un'alternativa per il territorio.

## Immagini

Tavole di sintesi. Una comunità della conoscenza tra Chiesa e Stazione: polo scolastico a Tortoreto Lido. Progetto di S. Petrelli, L. Renzi, C. Ricci, C. Vittori, 2015.



# Per una utopia della realtà contemporanea: L'esperienza del progetto urbano strategico tra didattica e ricerca

**Dario Costi**

Università di Parma

Dipartimento di Ingegneria e Architettura

L'architettura è più importante dell'architetto e, pertanto, non v'è architettura valida che non possa essere commisurata nella sua finalità con l'uso che ne faranno gli uomini.  
(E.N.Rogers)<sup>1</sup>

Agli inizi degli anni Sessanta, nelle aule del Politecnico di Milano, Ernesto Nathan Rogers declinava la provocazione culturale dell'apparente ossimoro di L'Utopia della realtà, sintesi concettuale che descriveva la tensione emergente della società in fermento di allora e che assumerà in quegli anni un significato particolare.<sup>2</sup>

In una serie di editoriali su *Casabella* Rogers riflette a più riprese dalla fine degli anni Cinquanta sull'insegnamento dell'architettura.<sup>3</sup> Una serie di affondi sull'esigenza di una riforma radicale della didattica si susseguono. L'Utopia della realtà è uno di questi. Quello che forse più degli altri entra nel merito dei contenuti della didattica della Composizione. Critica e immaginazione sono i cardini della ricerca architettonica come superamento dell'aridità della tecnica per la realizzazione del fenomeno.

1. E.N.Rogers, *Esperienza di un Corso universitario*, In AA. VV. *L'Utopia della realtà*, Leonardo Da Vinci Bari 1965, p.19

2. L'Utopia della realtà è definizione che attraversa tutto il 1968 – sarà il sottotitolo del video documentario *SESSANTOTTO L'Utopia della realtà* prodotto dall'Istituto Luce nel 2007 con la regia di Ferdinando Vicentini Orgnani. Vedi anche F. Basaglia, *L'utopia della realtà*, a cura di F. Ongaro Basaglia, Piccola biblioteca Einaudi, Einaudi 2005

3. Tra gli altri si ricordano alcuni degli editoriali più significativi : Professionisti e mestieranti nelle nostre scuole di architettura n.234 Dicembre 1959; Professori e studenti di architettura, n. 235, Gennaio 1960; Il dramma dell'università italiana, n. 248 Febbraio 1961; L'Utopia della realtà, n.259 Gennaio 1962; Evoluzione della vita universitaria, n. 273 Marzo 1963. Questi scritti sono raccolti nella parte quarta "Problemi di una scuola di architettura" in E.N. Rogers, *Editoriali di architettura*, a cura di G. Lo Ricco e M. Viganò, Le ombre, Zandonai Rovereto (TN) 2009

Alcuni anni dopo esce con lo stesso titolo la pubblicazione degli esiti didattici svolta con collaboratori e allievi che avviene l'occasione per provare una sintesi ancora una volta metodologica.<sup>4</sup>

La sua riflessione si applica innanzitutto sul ruolo dell'Università intesa come la parte più spregiudicata della vita, libera da quei compromessi di ordine pratico e contingente che appesantiscono l'esplicazione (e, perfino, la formulazione) dei programmi di una società in divenire.

I due livelli in apparente contrasto – utopia e realtà – sono le due tensioni che la ricerca universitaria deve poter conciliare in una sintesi produttiva nell'ambito della progettazione architettonica.

Una riflessione alta (come complessiva messa in discussione delle condizioni trovate) da una parte e un campo di applicazione concreto e disponibile (da interpretare non in termini professionali quanto in una prospettiva di proposta sperimentale) dall'altro sono, così, i due elementi opposti ma dialetticamente conciliabili, che possono orientare le nostre azioni e le nostre scelte.

Far percepire la realizzazione concreta e interpretare la realtà con sufficiente rigore sono quindi le due difficoltà che la didattica e la ricerca in Progettazione architettonica affrontano se si pongono di fronte alla prospettiva di lavoro indicata da Rogers.

Provando ad esorcizzare queste possibili mancanze e conciliando per quanto possibile le due dimensioni antinomiche di utopia e realtà abbiamo lavorato da alcuni anni con l'architettura alla scala urbana, prima nella didattica e poi nella ricerca.

A partire dall'esperienza collettiva del lavoro progettuale alla scala urbana di Parma Città Futura<sup>5</sup> svolta tra il 2014 ed il

4. AA. VV. *L'Utopia della realtà*, cit.

5. Confronta D. Costi, *Parma Città Futura I, il progetto urbano stra-*

2016 essenzialmente in ambito didattico e affinata, in un secondo tempo, da un gruppo di ricerca col supporto di Parma Urban Center, l'applicazione della metodologia del Progetto Urbano Strategico (P.U.S.) ad alcuni centri urbani del contesto emiliano ha visto due occasioni di lavoro integrato tra didattica (in una prima fase) e ricerca (in una seconda) sia a Sorbolo nel 2017 che a Mezzani nel 2018, sia nel lavoro appena avviato per Albareto che si concluderà nel 2019.<sup>6</sup>

Nei vari casi il Laboratorio di progettazione esplora il campo alla scala urbana, individua una serie di ambiti possibili e elabora singole proposte che sono state discusse con i vari interlocutori istituzionali, ragionate con ospiti invitati per le critiche didattiche e presentate alle comunità in una mostra.

A valle di questo percorso formativo aperto, il gruppo di ricerca svolge poi una riflessione strategica ulteriore, rivedute la selezione delle aree, allarga il campo dei coinvolgimenti e dei confronti e propone una propria prefigurazione architettonica al servizio della Pubbliche Amministrazioni.

Gli studenti, all'interno dell'impostazione metodologica del P.U.S., lavorano con piena autonomia esplorando col progetto le potenzialità di un ventaglio ampio di aree. Grazie ad una visione urbana complessiva ed all'esercizio permanente della discussione pubblica come azione centrale del Laboratorio i singoli progetti si applicano ad ambiti che emergono

---

*tegi* di una idea di città, Collana Strumenti di Parma Urban Center, MUP Editore, Parma 2016 e AA. VV. *Parma Città Futura Volume II, il libro bianco*, Collana Strumenti di Parma Urban Center, MUP Editore, Parma 2017. Una sintesi metodologica è stata presentata in D. Costi, Per un laboratorio permanente di progettazione urbana strategica in *Domus* 1007, pp. 16-19

6. Vedi la presentazione del lavoro in D. Costi, *Sorbolo Edu City. Il Progetto Urbano Strategico partecipato per la città dei corretti stili di vita*, Collana Strumenti n. 8, MUP Editore, pp. 124 Parma 2018 e D. Costi, *Lungo l'argine maestro, Il Progetto Urbano Strategico per I paesaggi della golena del Po a Mezzani*, Collana Strumenti n. 9, pp. 148, MUP Editore, Parma 2018

no in prima battuta proprio dalla riflessione congiunta. Ogni prefigurazione progettuale didattica si spinge verso scenari il più possibile alternativi che assecondano le intenzioni degli allievi.

Dal punto di vista didattico alcune questioni (forse antiche ma più che mai attuali) sono centrali nel processo didattico e vengono continuamente richiamate implicitamente dalle occasioni di confronto pubblico: la responsabilità civile dell'architettura, il mestiere come esplorazione del mandato, la costruzione del senso del progetto e della forma, il ruolo dell'architetto nel rapporto con la società.

La presa in carico dell'intera dimensione urbana come tema a cui rispondere in maniera condivisa attraverso un coordinamento dei singoli progetti attiva una riflessione al tempo stesso collettiva ed individuale che porta lo studente a concentrarsi sulle esigenze essenziali di una comunità facendo maturare un atteggiamento generale di rigore nel confronto tra bisogni e risposte, comprendendo come il progetto, se non limita a essere solo esecuzione tecnica, possa essere un valore aggiunto per coloro che abiteranno l'architettura ma anche per la città in cui sorge nel momento in cui riflette sulle grandi e piccole potenzialità che può interpretare (e che troppo spesso dimentica).

Da questo confronto serrato derivano il consolidamento di un atteggiamento problematico alla definizione dei temi da affrontare e la maturazione di un approccio responsabile alla forma da intendersi come esito atteso.

Dall'assunzione di queste responsabilità deriva la comprensione da parte degli studenti della peculiarità di un professionista intellettuale e tecnico, che coniughi immaginazione e impegno, e che intenda l'architettura come contributo per la comunità, sapendo ragionare attraverso il progetto urbano di infrastrutture e stili di vita, reti fisiche e relazioni im-

materiali, nuove aggregazioni di funzioni e forme coerenti. Un mestiere da rivendicare come condizione necessaria per cambiare davvero le cose e una competenza di cui le città hanno davvero bisogno, oggi più che mai, pur senza ancora saperlo.

Utopia della realtà quindi oggi, per quanto riusciamo a fare.

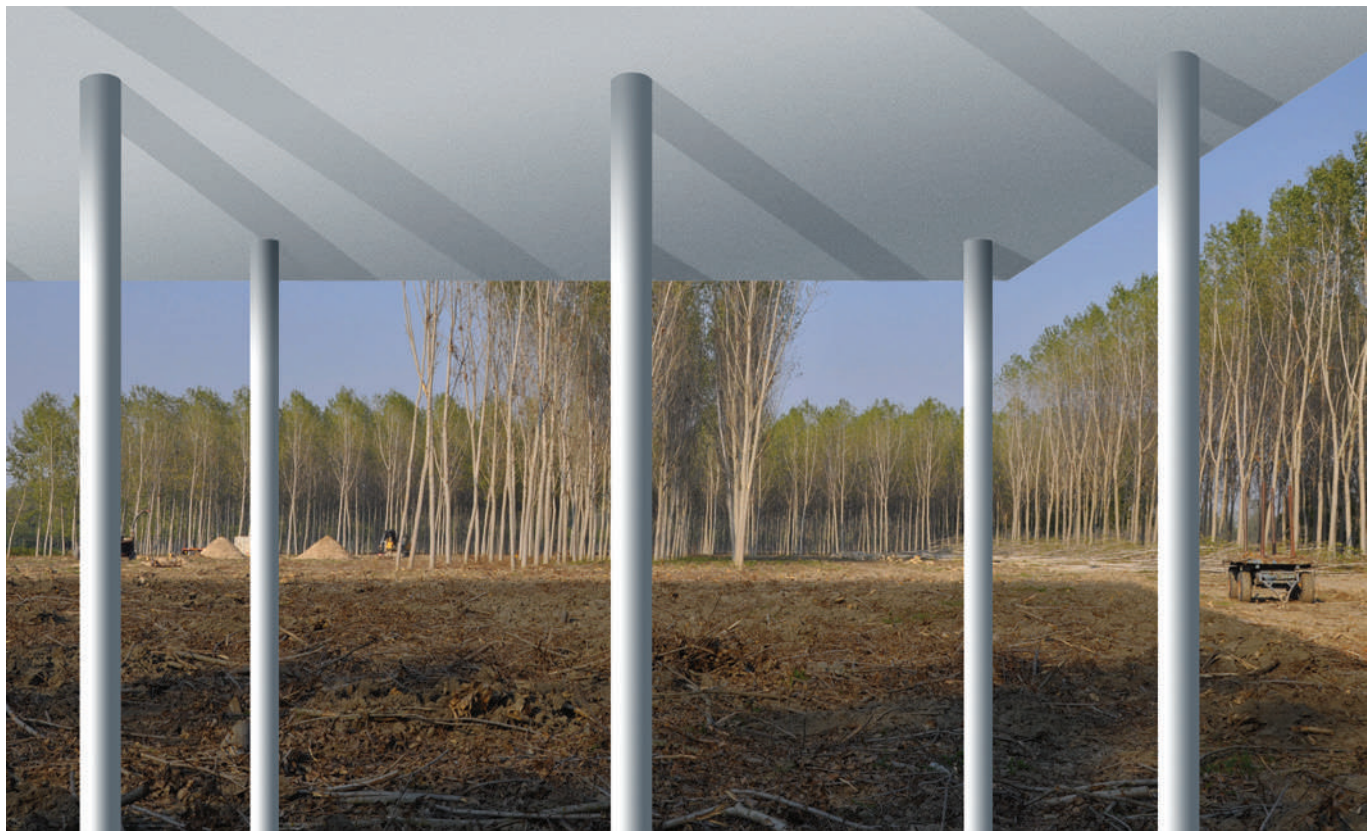
Per queste ragioni lavoriamo attraverso le occasioni di ricerca all'obiettivo formativo più generale che sovrintende il progetto, ovvero alla costruzione paziente progressiva della dimensione morale del futuro architetto, sempre ricordando quella che considero una sorta di verità rivelata da Rogers (e riaffermata da Culotta) sulla responsabilità collettiva dell'azione individuale di ogni progettista: Anche se si persegue il metodo, l'unica garanzia è l'indice etico della poetica. Certezza sufficiente affinché il mestiere sia passione di tutti i giorni.<sup>7</sup>

## Immagini

1. I Paesaggi della Golena del Po. Progetto Urbano Strategico per il Comune di Mezzani

---

7. Vedi la chiusura in E. N. Rogers, *Prefazione. Il Mestiere dell'architetto* in *Esperienza dell'architettura*, cit. ripubblicato a cura di L. Molinari, Skira Editore, Milano 1997, p. 33. Questa citazione è ripresa da Pasquale Culotta ed isolata a fianco di uno schizzo dell'abside del Duomo di Cefalù in apertura di P. Culotta e G. Leone, *Le occasioni del progetto*, Medina, Cefalù 1985, p.7



## I territori dell'architettura: Ordine e complessità per i laboratori di progettazione architettonica

**Angela D'Agostino**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Parafrasando Gregotti, il titolo del contributo fa riferimento al progetto di architettura inteso come rivelazione, interpretazione e modificazione di luoghi; l'atto del progettare, dunque, è inteso come teso ad ordinare la complessità.

Ordine e complessità sono assunti quali termini portanti della struttura didattica del laboratorio in un'accezione che rimanda alle riflessioni di Agamben sul contemporaneo.

Il contemporaneo è «una singolare relazione con il proprio tempo, che aderisce ad esso e, insieme, ne prende le distanze», è un'abilità particolare, che equivale a «neutralizzare le luci che provengono dall'epoca per scoprire la sua tenebra, il suo buio speciale». (Agamben 2010, 22-23)

Chi scrive ritiene che una stretta 'interferenza' tra la dimensione accademica e la realtà del territorio, e dunque l'introduzione di una complessità tematica legata ad una reale domanda di progetto, sia premessa necessaria per l'individuazione di una domanda didattica e per la stesura di un programma.

Va da sé che non necessariamente lo sguardo sul mondo deve essere relativo a programmi di trasformazione realmente in atto, bensì può anche essere riferito alla consapevolezza dell'esistenza di parti di territori e/o di architetture in 'attesa'.

In entrambi i casi, di programmi possibili o in atto, la prima operazione didattica riguarda l'esplicitazione di differenze, similitudini, accostamenti e intrecci tra previsioni e programmi extra accademici e obiettivi della didattica del laboratorio. In altre parole, si tratta, una volta che si è 'aderito al proprio tempo' e alle questioni che pone, di 'mettere ordine', un ordine che rimanda alle regole della disciplina della composizione architettonica.

Dunque, con un processo di continui rimandi tra aderenza al reale e ragionamenti teorico/compositivi ascrivibili ad una metodologia che lavora per abduzione, nessuna 'distanza di sicurezza', è da interporre tra mondo reale e contesto di-

dattico, bensì è necessaria la trascrizione di programmi altri in programmi congruenti con tempi e spazi della didattica dei laboratori. La didattica si avvale di strumenti propri della disciplina ma con l'obiettivo di ragionare su una architettura 'aderente' alla realtà, una architettura che si struttura tra ordine e complessità.

Con tale premessa, si presenta un'esperienza biennale di Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana del 2° anno del Corso di Laurea Magistrale Arc5UE dell'Università di Napoli 'Federico II' strutturata in relazione al programma europeo Urbact 2nd Chance Waking up the sleeping giants.

Al programma hanno partecipato 11 città europee impegnate nella messa a punto di progetti per la riattivazione di grandi complessi abbandonati attraverso processi partecipati cui hanno preso parte cittadini, associazioni, enti, investitori e imprenditori in qualità di stakeholders. Capofila del programma Urbact è stata proprio Napoli impegnata nel risveglio di uno dei più grandi complessi conventuali napoletani al centro della città ma sconosciuto ai più per condizioni di posizione e di uso, l'ex convento della SS. Trinità delle Monache, poi ex ospedale militare.

Chi scrive è stata responsabile di un accordo di collaborazione scientifica e di supporto alla didattica tra il Dipartimento di Architettura dell'Università Federico II e il Comune di Napoli per l'implementazione del Piano di Azione Locale elaborato nel processo partecipato condotto da Urbact per il quale il suddetto Dipartimento è stato uno tra i "portatori d'interesse".

Nell'ambito dell'accordo si sono organizzati, presso il DiARC, un seminario progettuale, al quale sono state invitate a partecipare sette scuole italiane, e un tirocinio intramoenia con il coinvolgimento di numerosi docenti del DiARC, organizzati in sette gruppi, tutti per contribuire a prefigurare visioni pensate in stretta relazione agli obiettivi individuati nel corso del processo partecipativo di Urbact.

Didattica, ricerca e attività di partecipazione ad un processo condiviso, si sono dunque intrecciate a mettere insieme idee per il risveglio del gigante.

A fronte di numerose ricerche e studi pregressi condotti da chi scrive, la rinnovata attenzione per il complesso della SS. Trinità delle Monache è stata occasione per ulteriori studi e al contempo occasione per verificare e ri-definire gli stessi in relazione a scenari variabili.

Nello specifico, a partire dalla conoscenza del monumento e della parte di città cui il monumento afferisce, ha contribuito ad individuare azioni prioritarie da un alto per rendere accessibile il complesso dalla sua parte bassa prossima al nodo infrastrutturale di Montesanto e dalla parte meridionale del suo limen prossima ai Quartieri Spagnoli, dall'altro per poter utilizzare alcuni degli spazi del complesso in modo da avviare un processo strutturato per tempi e fasi di progressiva riattivazione. I tre obiettivi, declinati in numerose azioni, del Piano di Azione Locale propongono una vision per un gigante che finalmente può aprirsi alla città in più luoghi del suo recinto, può potenziare il valore dei grandi spazi verdi che costituiscono un unicum nel denso tessuto urbano della città storica e può sperimentare pratiche di riuso e valorizzazione del patrimonio architettonico.

Il programma didattico del Laboratorio è stato condiviso con i coordinatori del gruppo di lavoro locale sul gigante napoletano e proprio il Laboratorio (del secondo anno di un corso di laurea magistrale) è stato il primo incubatore di ricerche e di idee.

Oggetto dell'elaborazione progettuale di due consecutivi Laboratori di Composizione Architettonica e Urbana 2 (a.a. 2016-2017 e 2017-2018, Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 2, Corso di Laurea Magistrale Arc5UE, DiARC\_Unina, prof. A. D'Agostino con M.P. Amore e con A. Acampora, G. D'Ascoli, G. Vannelli, P. Zizzania.) è stato il progetto della reinterpretazione del braccio mancante dell'ori-





ginario impianto conventuale (ad U) del complesso della SS Trinità delle Monache – poi Ospedale Militare – in relazione al più ampio tema dell'attraversamento e dell'interpretazione del monumento come elemento urbano e geografico.

Convento seicentesco costruito ai piedi della collina di Sant'Elmo, il gigante napoletano può essere definito un'architettura della geografia laddove la tipologia claustrale viene reinterpretata con un chiostro che resta aperto verso il panorama. Un chiostro sovrelevato e dunque protetto per posizione. Un convento in cui gli spazi aperti, chiostro e giardino, si distendono su terrazze digradanti verso il Centro della città.

La prima richiesta agli studenti, dopo il sopralluogo e alcune lezioni sui temi dell'architettura conventuale, del contesto non solo fisico in cui si colloca il complesso, delle trasformazioni del complesso stesso e del programma Urbact, è stata quella di realizzare un manifesto (formato A1) in cui interpretare il tema progettuale del laboratorio: l'apertura del gigante alla città dal basso e la conseguente possibilità di attraversarne spazi aperti ed edifici risalendo il complesso; la reinterpretazione, lungo questo percorso, delle tracce del braccio mancante a definizione della U del chiostro.

Subito dopo, un particolare e complesso esercizio interpretativo è stato condotto con gli studenti: la conoscenza, fortemente orientata al progetto, dell'ex Ospedale Militare è stata approfondita attraverso il disegno di una "pianta critica", operazione con cui si sono restituite contestualmente, in un unico grafico, le piante dei piani di tutti i corpi del complesso monumentale ritenute significative al fine dell'attraversamento e del superamento dei salti di quota. La difficile lettura dell'elaborato planimetrico è supportata da due sezioni longitudinali che non solo chiariscono l'operazione critica ma sottolineano lo sviluppo su terrazzamenti e la presenza degli spazi ipogei del monumento. L'elaborazione di plastici nelle scale del 1000, del 500 e del 200, è stata particolarmente utile per gli studenti ad entrare nel tema.

Tutti gli elaborati preliminari al progetto e una selezione di soluzioni individuate dagli studenti per rispondere al tema sono stati oggetto di una mostra tenuta aperta dagli studenti stessi dentro il gigante durante il mese di maggio per la manifestazione 'Monumenti porte aperte' durante il primo anno di lavoro e sono divenuti il punto di partenza per le riunioni dell'Urban Local Group di cui hanno fatto parte anche tanti studenti.

### Riferimenti bibliografici

[www.Comune.Napoli.it](http://www.Comune.Napoli.it)

G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo e altri scritti*, Roma, Nottetempo, collana I sassi, 2010

A. D'Agostino, *Monumenti in movimento*, Siracusa, Lettera-Ventidue, 2017.

### Immagini

1. 2. Manifesti degli studenti, a.a. 2017/2018

## **L'atelier come incrocio di sguardi: Cortocircuiti virtuosi tra didattica, pratiche e ricerca**

**Roberto Dini**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

La rilettura critica di alcune esperienze didattiche recenti condotte come docente di composizione architettonica e urbana presso il Politecnico di Torino, può essere un'interessante occasione per provare ad elaborare una riflessione sulle modalità con cui gli atelier ed i laboratori di progettazione possono essere il luogo ideale nel quale istruire e costruire – in modo condiviso con accademia, attori del territorio e mondo professionale – la “domanda di progetto”.

Da un'osservazione ex-post di alcuni atelier che hanno visto il coinvolgimento di realtà ed istituzioni locali che a diverso titolo operano sul territorio (comuni, regioni, comunità, fondazioni, associazioni, enti locali), sembrano emergere differenti punti di vista che si incrociano attorno ai temi di progetto e che vanno a comporre un processo “circolare” in grado di generare una riverberazione virtuosa e fertile per tutti gli attori implicati.

In prima istanza sembrano mettersi a fuoco tre sguardi coinvolti: quello della didattica, portato dalle istanze di apprendimento dello studente, quello delle pratiche che muove invece dal territorio e dal mondo professionale, quello della ricerca che caratterizza infine il percorso di innovazione di cui si fa portatrice l'accademia.

L'arricchimento in termini di qualità progettuale sembra allora triplice.

Dal punto di vista della didattica ciò consente allo studente di confrontarsi con temi, attori e contesti operativi reali ed articolati, consentendo così di formare nuove figure progettuali in grado di muoversi nella complessità del contesto professionale attuale e a sua volta capaci di costruire domanda di progetto.

Lo studente ha dunque in primis l'opportunità di trovarsi ad interloquire con i soggetti che faranno parte del contesto operativo quotidiano della vita professionale: amministratori pubblici di ogni livello (sindaci, assessori, sovrintendenti, consiglieri, ecc.), istruttori e referenti tecnici degli uffici

pubblici, rappresentanti di categoria, rappresentanti di fondazioni e associazioni, portatori di interessi di vario genere, altri professionisti.

Significativa da questo punto di vista è stata l'esperienza di atelier<sup>1</sup> condotta a Lanzo Torinese (TO) nel 2017 che ha visto il coinvolgimento di numerosi rappresentanti degli organi e delle istituzioni amministrative locali (Comune, Unione Montana, GAL e altri enti locali) che, insieme ad altri stakeholder impegnati nella valorizzazione e nella promozione di quel territorio, hanno dato un contributo fondamentale nella messa a fuoco delle problematiche e delle aspettative della comunità locale. Gli studenti hanno così sviluppato le loro proposte di progetto inserendole in una cornice di più ampia, attenta sì agli aspetti architettonici, urbanistici e compositivi ma sempre con un rimando continuo al quadro ed al contesto sociale, culturale e politico di riferimento.

Dal punto di vista del territorio questo cortocircuito serve soprattutto a forzare delle logiche talvolta schiacciate sugli aspetti tecnico-normativi o connotate da un consolatorio "problem solving" per abbracciare invece delle visioni inattese e più articolate che può dare solo un punto di vista terzo che introduce scarti e discontinuità.

Si veda ad esempio l'esperienza didattica svolta in sinergia con il Comune di Salemi (Trapani) e il World International Sicilian Heritage – WISH, interessati a sviluppare strategie per il recupero di alcune aree del centro antico della città che versa tutt'oggi in condizioni di abbandono e spopolamento a causa della distruzione provocata dal terremoto del Belice del 1968.

---

1. Atelier di composizione architettonica e urbanistica, Corso di Laurea in Architettura, Politecnico di Torino. Docenti: Davide Rolfo, Roberto Dini, Elena Vigliocco, Giancarlo Cotella, Maurizio Tiepolo, A.A. 2016/2017.

Con gli studenti del Politecnico di Torino<sup>2</sup> sono state sviluppate delle proposte progettuali per la riqualificazione e la trasformazione di alcuni comparti urbani ed edifici del centro storico attraverso la loro conversione in luoghi per attività di carattere residenziale e culturale.

I progetti redatti hanno messo infatti in luce la potenzialità che tali aree hanno all'interno del tessuto del centro storico attraverso la valorizzazione della qualità architettonica e paesaggistica, la creazione di un'accoglienza inclusiva e diversificata, la promozione del turismo sostenibile, il sostegno alle politiche di sviluppo sociale, culturale ed economico per la comunità locale.

In particolare ciò ha contribuito a rafforzare le intenzioni dell'amministrazione di Salemi nel promuovere – attraverso il coinvolgimento di facoltà universitarie italiane ed internazionali – l'attrattività e l'accoglienza di studenti e docenti nell'ottica di creare un centro vocato alla residenza studentesca ed artistica.

Infine, dal punto di vista dell'accademia, sembra emergere soprattutto un riposizionamento strategico delle discipline della ricerca sul progetto, ovvero quello di possibile punto di incontro tra processi di scala internazionale e peculiarità delle problematiche locali, diventando così un attore necessario al territorio per essere messo in rete con la dimensione globale, per esplicitare e controllare i processi, per mettere in forma e mappare problemi e valori, per costruire visioni critiche e istruire tavoli per la condivisione e la concertazione delle problematiche del territorio contemporaneo.

Di interesse è stata da questo punto di vista l'esperienza didattica svolta nell'ambito del percorso Qualità & Impegno

---

2. Workshop introduttivo ai corsi di Laurea Magistrale «Salemi Architettura Entanglement», Politecnico di Torino. Docenti: Roberto Dini, Alessandro Depaoli, Margherita Valcanover, A.A. 2018/2019.

del Politecnico di Torino<sup>3</sup> che ha visto la collaborazione della Regione Valle d'Aosta, dell'Ordine degli Architetti pianificatori paesaggisti e conservatori della Valle d'Aosta e di sei comuni che hanno informato di contenuti, domande, problemi, aspettative i luoghi del loro territorio assunti a casi di studio per l'esercitazione didattica.

Nell'esperienza condotta con gli studenti, l'attività formativa è stata colta sia come occasione di confronto e di supporto alle comunità locali nella riflessione sui temi della valorizzazione del territorio e del patrimonio, sia soprattutto come campo di indagine e di ricerca specifico per il gruppo di lavoro, che ha assunto l'insieme dei casi studio come spaccato territoriale di una realtà fisicamente confinata e tematicamente connotata, qual è il territorio alpino.

Questo interesse accademico e scientifico è particolarmente sviluppato dal Politecnico di Torino che nel 2009 ha dato vita ad un centro di ricerca denominato «Istituto di Architettura Montana» specificatamente dedicato a questi temi e di cui sono membri molti dei docenti coinvolti nel progetto didattico. L'attività didattica ha dunque intrecciato quella del centro di ricerca dell'ateneo che ha come missione proprio la valorizzazione della montagna secondo diversi filoni di attività, in primis quelle della formazione di reti di ricerca tra soggetti operanti sul territorio ed il supporto alle comunità locali per la messa a punto di nuove progettualità.

La sperimentazione condotta nel corso si è collocata dunque sullo sfondo delle ormai diffuse politiche di recupero e valorizzazione del patrimonio territoriale ed architettonico del contesto alpino, di cui anche il centro di ricerca si fa pro-

3. Progetto «Qualità & Impegno – Percorso per i giovani talenti di architettura, design e pianificazione». Docenti: Paolo Mellano (coordinatore e referente scientifico), Daniela Bosia, Marco Bozzola, Massimo Crotti, Guido Callegari, Federica Corrado, Claudia De Giorgi, Antonio De Rossi, Roberto Dini, Erwin Durbiano, Lorenzo Savio, A.A. 2015/2016, 2016/2017.

motore, e che costituiscono il motore per l'innescare di processi di sviluppo a livello locale.

In conclusione, il coinvolgimento degli attori locali che operano sul territorio nell'ambito dell'attività didattica sembra essere una modalità estremamente efficace per fornire agli studenti gli strumenti più adeguati per rispondere con il "progetto" alle questioni e alle problematiche del territorio contemporaneo. Ciò permette di innescare quel processo circolare che da un lato radica l'operato della didattica del progetto nel territorio, e dall'altro fa sì che la società civile, nelle sue diverse forme, si indirizzi al mondo universitario per la messa fuoco di visioni strategiche per la gestione dei suoi territori.

Se si persegue questo approccio sembrano aprirsi numerosi fronti di lavoro sui cui costruire forme dialogiche di condivisione e di progetto. Si pensi al tema del riuso del patrimonio in abbandono, all'intreccio delle questioni tecniche con gli aspetti culturali e sociali del territorio, alle azioni di marketing territoriale, alle politiche energetiche, a quelle di consumo di suolo e di gestione del rischio idrogeologico, solo per citare alcune delle tematiche dal carattere estremamente attuale ed urgente.

Tematiche e problemi che, nella pratica dell'azione progettuale, acquisiscono una forte connotazione pedagogica restituendo un quadro articolato e complesso del progetto, nella sua dimensione multidisciplinare, dialogica e plurale.

## **Immagini**

1. Presentazione dei risultati dell'atelier a Lanzo Torinese (Torino), 2017.
2. Visita di studio a Brusson (Aosta), 2016.
3. Esperienza di progettazione a Salemi (Trapani), 2018.



## Paesaggi urbani milanesi tra realtà in divenire e istanze reali

**Lavinia Dondi**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

### **Il tema della riapertura dei Navigli: una grande trasformazione urbana che parte dallo spazio aperto**

La riflessione che si propone è legata al tema del radicamento ad una realtà che è prossima nel tempo, un futuro non lontano su cui maturare un pensiero progettuale, nonché base di ragionamento comune all'interno del laboratorio<sup>1</sup>. Il tema di una grande trasformazione urbana, ovvero la riattivazione, anche se parziale, del sistema milanese dei Navigli, diventa un terreno fertile su cui innescare processi paralleli di rigenerazione che interessano principalmente gli spazi aperti e che hanno l'obiettivo di verificare e misurare eventuali esiti e ricadute legati a tale trasformazione.

Il progetto di Riapertura dei Navigli parte da uno studio di fattibilità del Politecnico di Milano realizzato a partire dal 2013 da un gruppo di ricerca coordinato dal professor Antonello Boatti. L'obiettivo è stato quello di definire un quadro completo di attività che portassero alla graduale riapertura dei Navigli milanesi, "in funzione della riconnessione idraulica dell'intero sistema dei Navigli lombardi e della possibilità di riattivazione della navigazione lungo tutti i tracciati" (Boatti e Prusicki 2018). Il progetto è proseguito poi attraverso il supporto e l'interazione con Metropolitane Milanesi, una società del comune di Milano che ancor oggi si sta occupando della definizione progettuale degli interventi, soprattutto dal punto di vista tecnico.

In particolare, il lavoro del laboratorio si concentra sulla riapertura del Naviglio Martesana e quindi sulla ridefinizione del tracciato di Melchiorre Gioia, uno dei luoghi della città, ad oggi poco ospitale, a cui una trasformazione così radicale porterebbe davvero grandi benefici, cambiando il volto dell'intero quartiere. Una modificazione dell'assetto urbano che coinvolge l'intera città, lavorando sulla ridefinizione di

---

1. Si tratta del Laboratorio di Progettazione Finale, collocato al terzo anno del Corso di Laurea Triennale in Progettazione dell'architettura, Scuola di Architettura Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni, Politecnico di Milano.

un elemento di continuità che disegna una relazione tangibile tra i quartieri periferici a nord-est di Milano, nei pressi della Martesana, fino a quelli a sud-ovest, lungo i Navigli Grande e Pavese. Un'occasione di ricucitura che parte dalla centralità dello spazio aperto per ritrovare una visione non solo antropocentrica, ma legata anche alla presenza di elementi naturali, in particolare l'acqua; una visione che riscatta, allo stesso tempo, il proprio rapporto con il passato, in cui il sistema dei Navigli era uno dei principi fondamentali di sviluppo della città.

Il tema centrale del dibattito, quindi, è il paesaggio urbano nella sua vocazione attuale di riavvicinamento ai temi ambientali da cui man mano si era distaccato, venendo meno a quel binomio città-natura che da sempre caratterizza, non solo lo scenario italiano, ma, in generale, quello europeo. Un paesaggio in cui la rigenerazione del sistema degli spazi aperti è legata, da una parte, al tema dell'abitare – “stare e percorrere”, in tutte le loro sfaccettature, sono i gesti principali da assecondare – e, dall'altra, ad una ritrovata dimensione bio-centrica. Gli spazi aperti diventano la componente fondamentale di un paesaggio che si trasforma, il punto di partenza per un pensiero rinnovato che investe gli insediamenti urbani guardando alle dinamiche future, ma, allo stesso tempo, ritrovando e rileggendo alcuni punti di forza del passato. L'operazione di disvelamento del sistema dei Navigli milanesi è una potenzialità di sviluppo del tessuto urbano, anche in vista degli obiettivi attuali di contenimento del traffico automobilistico, e nulla ha a che vedere con un'azione di tipo nostalgico.

### **Un metodo didattico che si configura attraverso un approccio interdisciplinare**

Il lavoro del laboratorio si struttura quindi su una realtà urbana legata ad un futuro prossimo, in cui troverebbe spazio una trasformazione già ben delineata da un progetto compiuto, il che presuppone, però, rispetto ad un lavoro che si

compie su una realtà già in essere, qualche grado di libertà in più da parte dello studente nel prefigurare il proprio margine d'azione. Questo può inizialmente suscitare incertezza, ma successivamente può anche diventare un'occasione per cimentarsi in un esercizio di progetto più stimolante, che tiene conto delle coordinate dell'esistente, rigiocandole dapprima rispetto al progetto di trasformazione a cui ci si relaziona e poi rispetto al proprio intervento progettuale. I gradi di libertà nella costruzione di tale palinsesto diventano parte integrante del progetto stesso e conducono talvolta allo sviluppo di opportunità inattese.

Il tema del radicamento nel territorio si sviluppa, nel corso dell'iter didattico, innanzitutto attraverso lo studio degli elementi che caratterizzano lo stato di fatto dell'area e che innescano la trasformazione urbana oggetto di studio. Realtà in essere e realtà in divenire diventano i due ambiti su cui si fonda una lettura critica del contesto, terreno fertile per la rigenerazione degli spazi aperti prevista dalla docenza. In particolare, le specificità analizzate sono legate all'edificio esistente, alle attuali connessioni e, in particolar modo, agli spazi aperti ad oggi più o meno configurati, di cui si evidenziano le caratteristiche connesse alla conformazione e agli usi. Lo scenario legato alla futura trasformazione urbana diventa imprescindibile, invece, in un secondo passaggio analitico-progettuale connesso all'ideazione di una possibile strategia di intervento connessa a sistemi di spazi aperti su cui si decide di intervenire date le potenzialità e le criticità rilevate attraverso le cartografie e i sopralluoghi.

Il processo di conoscenza del territorio è completato da una sorta di radicamento “scientifico” legato alle altre due discipline di cui il laboratorio si compone: la progettazione ambientale e la sostenibilità economica degli interventi. I sopralluoghi nelle aree di progetto diventano anche momenti di misurazione microclimatica, utile a considerare in termini progettuali il tema del comfort ambientale, e di indagini sui gradi di consapevolezza della trasformazione urbana prevista, delle eventuali ricadute, delle positività e negatività del

processo e dei gradi di accettazione da parte dei cittadini, ai quali viene sottoposto un questionario appositamente predisposto i cui risultati sono necessari per una valutazione in termini economici.

A ciò si aggiungono gli incontri con i principali attori del territorio, per esempio le associazioni culturali di quartiere e gli stakeholder che operano nell'area, mentre il futuro processo di trasformazione viene approfondito con gli autori del progetto e con esponenti della municipalità.

La conoscenza approfondita delle dinamiche di un contesto, analizzate, come in questo caso, da punti di vista differenti, consente un radicamento effettivo nel territorio e, di conseguenza, un'azione progettuale consapevole. Il progetto come strumento di lettura critica di un determinato contesto è un presupposto condiviso che la docenza propone allo studente.

Altre caratteristiche fondative dell'iter progettuale sono, da una parte, la transcalarità dell'approccio, che parte da una strategia che abbraccia un brano intero di città per arrivare al progetto architettonico sviluppato fino al dettaglio dei suoi elementi costitutivi, in un percorso dialettico e non necessariamente sequenziale; e, dall'altra, l'interdisciplinarietà dell'approccio, che prevede la complementarietà delle discipline di cui il laboratorio si compone e quindi il convergere di più apporti analitici intorno a un medesimo oggetto di studio.

L'iter progettuale si completa, infine, con un confronto, non esaustivo ma sicuramente efficace sotto alcuni aspetti, tra stato di fatto e progetto, compiuto attraverso una serie di parametri che quantificano alcune condizioni di partenza relazionandole a una condizione ipoteticamente migliorativa messa in campo dal progetto. Si tratta di parametri legati per lo più alla progettazione ambientale, su cui si fonda in parte il ragionamento analitico-progettuale connesso al radicamento "scientifico", di cui sopra.

In conclusione, il metodo didattico su cui si basa il laboratorio prevede quindi due tipi di radicamento al territorio: da una parte la relazione con una realtà che è prossima poiché legata ad una grande trasformazione urbana sulla quale dal punto di vista progettuale ci si innesta e dall'altra il riconoscimento di una serie di istanze reali, studiate con un approccio di tipo scientifico. Tale dualismo consente la coesistenza di condizioni quantificabili e confrontabili in rapporto a orizzonti progettuali che si fondono, invece, su una realtà in divenire, le cui potenzialità sono solo in parte prefigurabili in modo certo.

Il disegno dei paesaggi urbani che ne deriva risulta così nutrito da presupposti di natura complementare: la dimensione progettuale si affianca a questioni di natura ambientale e di sostenibilità, come del resto sembra ribadire il dibattito legato agli spazi aperti, che rilegge l'importanza attuale dei luoghi di relazione che si susseguono tra "le cose costruite".

### Riferimenti bibliografici

Boatti, Antonello, Marco, Prusicki. 2018. *I nuovi navigli milanesi. Storia per il futuro*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Cortesi, Isotta. 2017. "Il paesaggio al centro". In *Il paesaggio al centro. Integrazione tra discipline*, a cura di Isotta Cortesi e Vito Cappiello, 31-53. Siracusa: Lettera Ventidue.

Gregotti, Vittorio. 2011. "Dello spazio pubblico". In *Architettura e postmetropoli*, 85-91. Torino: Einaudi.

### Immagini

1. Collage dei prodotti del Laboratorio di Progettazione Finale, a.a. 2017-18, docenti Valentina Dessi, Lavinia Dondi e Ilaria Mariotti.





## Il progetto didattico “Ri-formare Periferie, Milano Metropolitana” come laboratorio di ricerca sulla città

**Elena Fontanella**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Il tema del radicamento al territorio, al centro delle riflessioni dell’ottavo tavolo tematico del VII forum ProArch è qui trattato in riferimento all’esperienza maturata nell’ambito del progetto didattico “Ri-formare Periferie, Milano Metropolitana”<sup>1</sup>. Promosso nel corrente anno accademico dalla Scuola AUIC (Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni) del Politecnico di Milano, Ri-formare Periferie fonda la propria azione nel riconoscimento del valore proprio della connessione e dello scambio reciproco tra la dimensione accademica, nello specifico didattica, e il contesto urbano che quotidianamente ne ospita le attività.

Ri-formare Periferie nasce da una precedente esperienza, di cui rappresenta la continuazione: a partire dall’anno accademico 2013/14 la Scuola di Architettura del Politecnico di Milano ha infatti avviato il programma “Ri-formare Milano”<sup>2</sup>,

---

1. Comitato Scientifico: Ilaria Valente, Gabriele Pasqui, Francesca Cognetti, Filippo Orsini, Laura Pogliani (Politecnico di Milano – Scuola AUIC, DASTU), Simona Collarini, Anna Prat (Comune di Milano) Isabella Susi Botto (Città metropolitana di Milano), Paolo Mazzoleni, Corinna Morandi (Ordine degli Architetti PPC della Provincia di Milano), Stefano Boeri (Triennale di Milano), Bartolomeo Corsini, Maurizio Nichetti (Centro Sperimentale di Cinematografia – Sede Lombardia). Coordinamento tecnico: Laura Pogliani, Filippo Orsini, Elena Fontanella (Politecnico di Milano – Scuola AUIC, DASTU), Francesca Cognetti, Ida Castelnuovo (Politecnico di Milano, Polisoical), Daniela Giannoccaro (Politecnico di Milano, MaudLab), con: Giovanni Gualdrini, Gaia Meacci, Filippo Oppimitti, Jessika Ronchi ( tirocinio post-laurea, Politecnico di Milano).

2. Coordinamento del progetto didattico Ri-formare Milano: Corinna Morandi, Barbara Coppetti (2013-2017), con Elena Fontanella (da settembre 2015 a dicembre 2017) . Il sito <http://www.riformaremilano.polimi.it/> “La Scuola Auic per Milano | Ri-formare Milano, Ri-formare Periferie”, nella sezione “Ri-formare Milano 2014/16” raccoglie i materiali (progetti, materiali multimediali, archivio eventi) elaborati nel corso delle diverse edizioni, rendendoli fruibili ed accessibili nel corso del tempo. La pubblicazione a cura di Barbara Coppetti con Cassandra Cozza, Ri-formare Milano. Progetti per aree ed edifici in stato di abbandono (Pearson Italia, Milano-Torino 2017) ha rappre-

promosso in collaborazione con l'Assessorato all'Urbanistica, Edilizia Privata e Agricoltura del Comune. Il progetto didattico, che per quattro anni ha registrato numerose adesioni di corsi e laboratori della Scuola, ha mirato alla costruzione di ipotesi progettuali e scenari di trasformazione per una selezione di aree ed edifici in stato di abbandono e degrado, di proprietà sia pubblica che privata, interne ai confini comunali della città. Ha assunto come centrale un tema in quel momento di assoluta rilevanza per l'amministrazione, e contribuito così ad alimentare la riflessione circa le potenzialità connesse ad interventi volti alla loro riqualificazione. In vista dell'avvio dell'anno accademico 2018/19 il progetto è stato rinnovato e riformulato con il titolo "Ri-formare Periferie, Milano Metropolitana", portando il tema delle periferie urbane e della loro rigenerazione spaziale, economica e sociale al centro dell'attenzione di docenti e studenti della Scuola, aprendo simultaneamente alla dimensione metropolitana.

Proseguendo nel solco tracciato dall'esperienza di Ri-formare Milano, il progetto didattico così ridefinito ha dunque assunto un tema di interesse condiviso per la città e lo ha portato al centro delle attività didattiche dei docenti della Scuola. Scegliendo di lavorare su un'area tra quelle proposte dal coordinamento, hanno fatto infatti convergere le ricerche progettuali dei propri studenti intorno ad un tema estremamente rilevante per la città, costruendo così una relazione diretta con problemi ed esigenze proprie della realtà urbana di riferimento.

La questione delle periferie, oggi al centro delle agende delle amministrazioni del Comune e della Città Metropolitana, diventa allo stesso tempo terreno di confronto e oggetto di studio, proprio attraverso le esperienze progettuali condotte all'interno dei laboratori e dei corsi della Scuola, così come la presenza di edifici ed aree in stato di abbandono ha rappresentato per Ri-formare Milano un tema urgente per la città.

---

sentato un importante momento di riflessione strutturata intorno agli esiti del progetto didattico.

Si tratta in entrambi i casi di problemi rilevanti per Milano, ma simultaneamente espressione locale di problemi presenti tanto a scala nazionale quanto internazionale: l'attenzione per il futuro degli edifici giunti al termine del proprio ciclo di vita, verso i temi della rigenerazione, del recupero e del riuso, così come verso la fragilità degli ambiti urbani periferici sono stati assunti come questioni cui dare risposta attraverso il progetto architettonico e urbano, alle diverse scale.

Il coordinamento del progetto didattico Ri-formare periferie ha operato, in primo luogo, una selezione di ambiti spaziali da proporre ai docenti della Scuola, organizzandoli in nove categorie spaziali e funzionali che contribuiscono a precisare la natura di questi luoghi che attualmente si presentano nella maggior parte dei casi come marginali e fragili all'interno del tessuto urbano, ma che attraverso progetti e strategie d'intervento, possono diventare al contrario nuove centralità in grado di promuovere processi di rigenerazione urbana degli ambiti periferici. Quartieri di edilizia pubblica; Aree di bordo tra città consolidata porosa e spazi aperti; spazi e corridoi verdi di rilevanza ecologica e paesaggistica; Nodi infrastrutturali e connessioni; Nuclei storici decentrati e rurali; Centralità di quartieri; Luoghi dell'abitare, delle nuove forme di produzione e spazi pubblici; Luoghi identitari di margine; Strutture commerciali dismesse o sottoutilizzate: queste le categorie spaziali e funzionali individuate per l'anno accademico 2018/19, cui sono riferiti i ventinove ambiti di intervento selezionati<sup>3</sup>. Questi hanno estensioni e scale di riferimento

---

3. A ciascuna categoria spaziale e funzionale corrispondono diversi ambiti di intervento, come da elenco riportato qui di seguito. "Quartieri di edilizia pubblica": Q.1 Spazio pubblico Lorenteggio / Q.2 Quartiere S. Siro / Q.3 Comasina / Q.4 Ponte Lambro; "Aree di bordo tra città consolidata porosa e spazi aperti": B.1 Porto di Mare / B.2 Parco Ticinello - Cascina Campazzo / B.3 Ronchetto Sul Naviglio, P.zza Tirana e stazione di San Cristoforo; "Spazi e corridoi verdi di rilevanza ecologica e paesaggistica": V.1 Asse del Lambro; "Nodi infrastrutturali e connessioni": I.1 Bignami (capolinea M5 e parcheggio di interscambio) / I.2 Bovisa - Villapizzone / I.3 Ex Palavobis - Inter-



differenti, per poter corrispondere alle diverse metodologie di lavoro e ai diversi obiettivi dei docenti della Scuola che scelgono di dare la propria adesione al progetto. Per ogni ambito di intervento sono stati segnalati i temi ritenuti più urgenti e rilevanti da trattare in questo momento per la città, ed è stata predisposta una scheda di approfondimento dedicata a ciascuna area, messa poi a disposizione dei docenti insieme alle cartografie di base e ad altri eventuali documenti di approfondimento (come, ad es., rilievi di edifici esistenti, rassegna stampa, tesi di laurea).

Le elaborazioni progettuali degli studenti contribuiscono dunque all'esplorazione delle potenzialità trasformative di questi ambiti, fornendo possibili scenari, alternativi e in grado di sondare diverse modalità insediative, e svolgendo di fatto un servizio di ricerca su aree attraversate da diverse criticità e su temi di interesse strategico per la città. Ri-formare Periferie si configura in questo senso come un laboratorio di ricerca progettuale sulla città, contribuendo alla produzione di conoscenza sui luoghi trattati, in una prospettiva orientata alla trasformazione, attraverso il progetto. Nel corso degli scorsi anni, in riferimento all'esperienza di Ri-formare Milano, le esplorazioni progettuali hanno inoltre portato alla costruzione di un quadro conoscitivo, spesso inedito, sui luoghi

scambio Lampugnano / I.4 Molino Dorino (parcheggio di interscambio); "Nuclei storici decentrati e rurali": S.1 Cascina San Bernardo, Cascina Grangia, Ferrovia dismessa / S.2 Dergano; "Centralità di quartieri": C.1 Rombon / C.2 Piazza Prealpi / C.3 Maciachini-Murat / C.4 Piazza Angilberto II, piazza San Luigi, piazza Ferrara; "Luoghi dell'abitare, delle nuove forme di produzione e spazi pubblici": A.1 Via Adriano / A.2 Via Padova / A.3 Via Ortles 36 (Ex Montecatini) / A.4 Via Giambellino 126/127 (Ex Abitare 2); "Luoghi identitari di margine": M.1 Livigno-Jenner / M.2 Scuderie De Montel - Spazio pubblico adiacente allo stadio / M.3 Mercato comunale QT8 e scuola (Bottoni); "Strutture commerciali dismesse o sottoutilizzate": D.1 Mercato comunale Gorla / D.2 Mercato comunale Monza / D.3 Magazzini ricordati / D.4 Ex mercato del pesce. L'immagine 1 mostra simultaneamente la localizzazione dei ventinove ambiti di progetto individuati per il corrente anno accademico.

assunti come ambito di intervento, ulteriormente arricchito dal contributo degli studenti del Centro Sperimentale di Cinematografia, che con i loro film hanno raccontato il passato di quegli stessi spazi al centro dei progetti degli studenti della Scuola di Architettura del Politecnico. Il progetto didattico ha infatti da un lato cercato un confronto con l'amministrazione comunale, e dall'altro ha istituito e consolidato nel tempo altre sinergie: in particolare con il Centro Sperimentale di Cinematografia – sede Lombardia – e con la CEU Universidad San Pablo di Madrid. Queste collaborazioni consentono da un lato di guardare agli stessi luoghi con "lenti" diverse, cogliendone aspetti nuovi e costruendo letture complementari, e dall'altro di arricchire l'esperienza didattica e le sperimentazioni avviate, in una prospettiva internazionale.

### Riferimenti bibliografici

Barbara Coppetti con Cassandra Cozza (a cura di), *Ri-formare Milano. Progetti per aree ed edifici in stato di abbandono*, Pearson Italia, Milano-Torino 2017, ISBN 9788867741670.

### Immagini

1. Mappa Ri-formare Periferie. Milano Metropolitana, a.a. 2018/19 (elaborazione cartografica MaudLab, DASTU).

## Progetto e memoria archeologica del territorio

**Gaetano Fusco**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

Con chiare ascendenze zen nel 1968 Joan Mirò dipinge l'acrilico su tela *Paesaggio*. La figura è consustanziale all'osservazione della natura e sulla tela il paesaggio è un bianco atonale dove, asimmetrico rispetto al centro, c'è un solo punto blu, un solo punto dove lo spazio della tela sembra concentrarsi: in quel punto tutto si origina e tutto torna. Quella minuta luce rappresentata costituisce l'elemento riconoscibile e referenziale che nella propria solitudine assume grande rilevanza nella composizione della tela, l'unica fonte cromatica della rappresentazione. Il punto, decentrato e anche leggermente sfocato, rende presente lo spazio della tela altrimenti irriconoscibile. Quel punto da cui il paesaggio sembra generarsi è come l'archeologia, costituisce in fondo in fondo il focus identitario dello spazio della tela esattamente come l'archeologia costituisce il nucleo radice dei territori e delle città.

La ricerca progettuale costituisce una risorsa importante per focalizzare idee sul tema del recupero dei valori universali espressi dal patrimonio storico archeologico e architettonico. Mira cioè ad amplificare la necessità del recupero e della conservazione del territorio per rappresentare l'indicibile intensità del ricordo e per costruire un paesaggio della memoria attraverso l'arte, l'archeologia e l'architettura. Dell'archeologia il frammento è l'elemento primo di conoscenza e di scoperta di un territorio, l'origine appunto. Tracce che pur in condizione di rovina ostentano una incompiutezza che si traduce in un registro indiziario di cui necessita disvelare la propria antica sostanza. Ciò permette di mettere a punto e di perfezionare un sistema di tecniche che sono insieme di scoprimento e di ricomposizione. L'architettura aspira così per sua natura a una certa compiutezza della forma, legata a un principio di riconoscibilità. Nasce cioè da una sfera di pensiero e da una volontà di figura che vive dentro a un sistema di forme della memoria e attraverso un esercizio intellettuale e razionale diventa materia sensibile che contamina e modifica la realtà. L'esperienza progettuale nel documentare l'elaborazione di idee per i luoghi dell'arqueo-

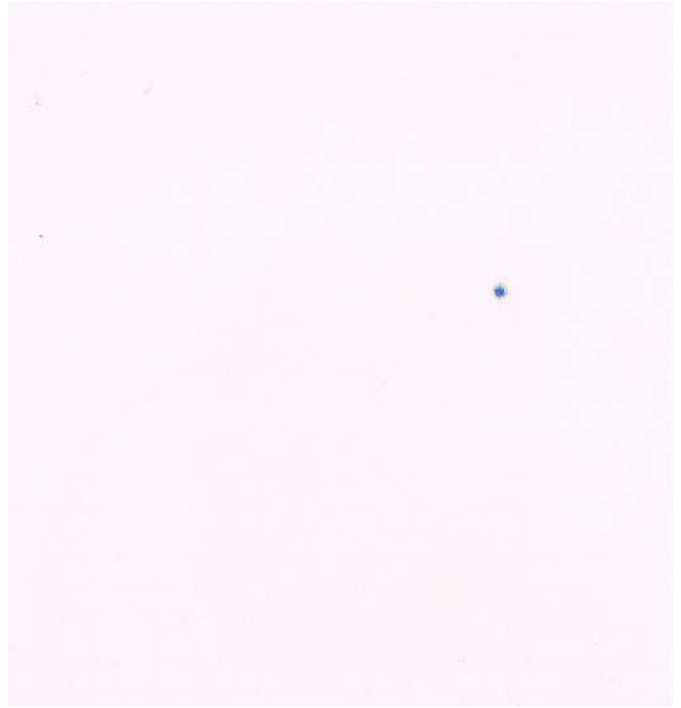
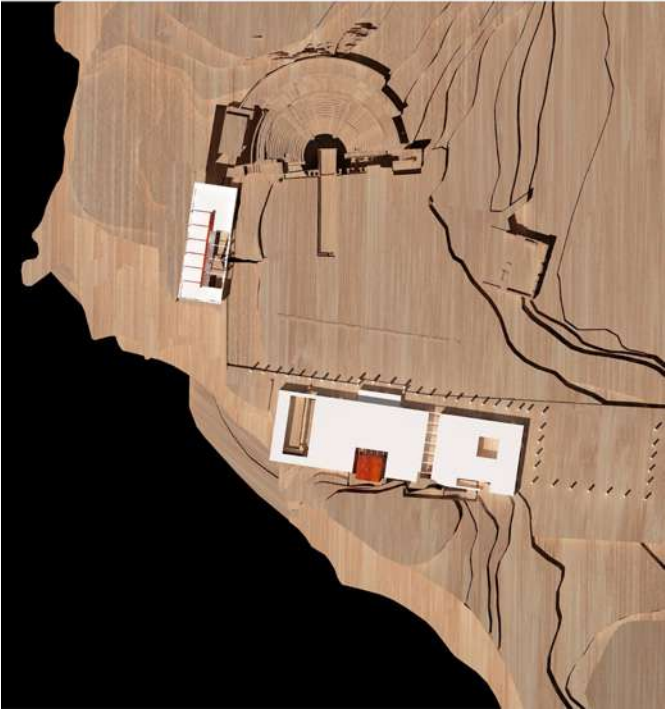
logia ha fondamento nel sapere e nella conoscenza profonda dei luoghi; luoghi segnati dalla stratificazione di segni di valore storico e formale dove la sperimentazione progettuale più che altrove ha necessità di un approccio colto, di una lettura attenta di un territorio.

L'istituzione universitaria è da sempre programmata e finalizzata alla produzione e alla trasmissione delle conoscenze attraverso la ricerca. Nell'antica Grecia l'*Akadémeia* filosofica svolge un ruolo essenziale nella progressione delle conoscenze. Nella Scuola di Atene Platone pone le basi del pensiero occidentale. Nel mulino digitale globale contemporaneo le istituzioni accademiche europee hanno fissato nella *Magna Charta Universitatum* i principi indispensabili al riconoscimento condiviso di un sapere scientifico che ha la propria ragion d'essere nel continuo e progressivo adeguamento della ricerca all'evolversi dei bisogni della società e del territorio. L'idea di fondo che ne sostanzia la mission è la capacità di produrre e trasmettere il sapere: produrre conoscenza mediante conoscenza è il sigillo a cui è affidata l'autenticità della ricerca scientifica. In settori ampi del mondo e della cultura accademica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea una articolazione delle dimensioni intellettuali, culturali, sociali scientifiche e tecnologiche. La *Magna Charta* è senza dubbio lo strumento i cui ineccepibili principi guideranno la trasformazione del paesaggio culturale europeo nei prossimi uno o due decenni laddove getta le basi per l'unità culturale europea. L'Europa della cultura prova cioè a ritrovare nella loro reciproca indissolubile unità lo spirito e la libertà di ricerca e d'insegnamento che nell'XI secolo principiò l'*Alma Mater Studiorum*. Per altri versi la cultura architettonica contemporanea, nel mentre è schiacciata sul presente, arranca nel riconoscere il peso dei padri, quella linea di pensiero cioè espressione di una spiritualità dell'intelligenza che scava nel corpo teorico e filosofico della disciplina partecipe di un mondo della bellezza che è di architettura ma anche artistico, filosofico, letterario, dunque archeologico. Quel-

la bellezza che nella definizione di Kant è espressione del suo significato e non del suo scopo perché l'architettura nel disegnare e modellare lo spazio restituisce senso e significato a prescindere dalla funzione. Bellezza ribadita come valore della disciplina, la composizione architettonica e urbana, generata dalla ricerca e dalla conoscenza della realtà. Nel tempo muta la nostra interpretazione dell'architettura perché cambia la cultura. La strada della conoscenza è un processo scientifico legato alla realtà. L'idea è un prodotto della conoscenza con cui generare le forme corrispondenti alla realtà, dunque al tempo e alla cultura di un'epoca. La trasmissione del significato alla costruzione è il sigillo scientifico a cui affidiamo infine l'autenticità dell'opera. Ricerca, memoria e progetto costituiscono la trilogia generativa dei programmi formativi della disciplina. La forma stessa dell'architettura è un prodotto della conoscenza che ne traduce i significati adeguandoli al tempo e alla cultura di un'epoca a definire la bellezza di rapporti chiari e riconoscibili con il paesaggio, con la città, con il territorio. Spesso le scuole italiane di architettura scontano ancora ritardi e limiti di un insegnamento slegato dal territorio e dalla città che inevitabilmente ridimensiona il peso e il ruolo dell'architettura stessa nella società.

La necessità di ripartire dai temi aperti sul rapporto tra architettura e territorio della città, assume concretezza nella capacità di comprendere che l'architettura è obbligata a ripensare la relazione elettiva tra la città e la sua storia, per ricostruire cioè un'identità nuova e necessaria al legame tra l'architettura e l'archeologia che del territorio ne costituisce la radice generativa. Necessaria verifica e valorizzazione dell'inemendabilità dei fatti archeologici quali nuclei fondanti dei processi di coalescenza della struttura urbana e territoriale.

Il rapporto tra intellettuali e società, tra architettura e città, tra paesaggio e natura, è da leggere come il segno visibile di una comprensione nuova del progetto di architettura





dell'archeologia attraverso una metodologia fondata sul giudizio complessivo della realtà dell'intero processo della storia della città. Nella sintesi narrativa de *L'illusione e i Cristalli* di Agostino Renna emerge con continuità il concetto che attraversa l'intera opera: quell'associare cioè l'idea del tipo al valore della familiarità, di cui la memoria archeologica costituisce il nucleo fondante e identitario. Legate da una ermetica e problematica magnificenza, al dunque le rovine di archeologia nell'essere cattedra di insigni maestri trovano nell'architettura la propria ragion d'essere. Frammenti di architettura modificati dal tempo che si pongono come un problema aperto a risposte progettuali diverse. Tracce che ostentano l'incompletezza che il progetto traduce in un registro indiziario di scoprimento e di ricomposizione della forma. Il progetto di restauro collega l'atto trasformativo del manufatto alla sua misura e alla sua bellezza in un'unica emozione della forma architettonica che si amplifica come patrimonio collettivo nella geografia urbana dei territori. L'indagine sulla memoria interroga i moduli tipologici degli antichi edifici da cui far emergere i temi consolidati dell'architettura, la simmetria, il ritmo, le proporzioni, il modulo, nonché gli elementi della costruzione, le mura, le corti, i fossati, le torri, il tutto nel rigore di una redenzione assoluta della forma carica di significati profondi e complessi. Una bellezza della forma espressa dal senso di equilibrio e di accordo tra le parti che restituisce alla costruzione l'autonomia e la pienezza di un tutto. La stessa ossificazione dell'immagine architettonica è ricerca di memorie da cui derivare un linguaggio finalizzato a cogliere la genesi della forma all'interno di un procedimento analitico e additivo in cui – scrive Aldo Rossi – vi è anche la storia e un'altra chiarificazione sul prodotto della storia dell'architettura per essere complementare e sovrapponibile attraverso l'uso di elementi estranei e nuovi che nella logica della costruzione rendono esplicita la contaminazione. L'archeologia restaurata coglie così la forma necessaria attraverso le leggi di uniformità e regolarità

che possa collegare l'atto trasformativo dell'architettura alla tradizione della città, al radicamento nel territorio.

Historia significa vedere, esperienza per interrogare la storia e la ragione. Facciamo esperienza delle forme e il nostro pensare e vedere sono immanenti alla totalità del reale, della città come principio di realtà laddove l'architettura ha, di fatto, rinunciato a porsi come strumento di modificazione della città in quanto espressione collettiva e duratura per divenire nei casi migliori installazione che trascende, per sua natura, il messaggio di un'architettura come arte necessaria, conoscenza critica che si fa discorso pubblico, reale e collettivo. In fondo l'idea forza dell'umanesimo è sintetizzabile ancora oggi nei concetti vitruviani di comodità, solidità e bellezza, quegli stessi che nella reinterpretazione albertiana erano le condizioni del buon costruire. La radice di questo pensiero è stile, forma e sostanza rigorosamente fondata sulla classicità dei principi del moderno come orientamento fondato da un ritorno come scrive Franco Purini "alla ragione come elemento sostanziale di una idea di architettura che trova la sua radice nell'ideale classico".

### **Immagini**

1. Progetto per l'archeologia del Pausilypon, Napoli. Gaetano Fusco, 2017.
2. *Paesaggio*, acrilico su tela, Barcellona. Joan Mirò, 1968.

## **La didattica nei luoghi del progetto: Esperienze di museografia**

**Paola Guarini**

Sapienza Università di Roma

Dipartimento di Architettura e Progetto

Il contributo intende presentare i presupposti metodologici e i fondamenti didattici alla base dell'esperienza progettuale degli studenti del Corso di Allestimento e Museografia di cui sono responsabile, quinto anno del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico, Facoltà di Architettura, Sapienza Università di Roma. Il Corso stabilisce ogni anno un accordo di collaborazione con un'istituzione museale della città di Roma – il MAXXI negli a.a. 2015-16 e 2016-17, il Museo dell'Ara Pacis negli a.a. 2017-18 e 2018-19 – che diviene il luogo di sperimentazione del progetto.

Gli studenti svolgono come esperienza applicativa, l'elaborazione di un progetto di allestimento temporaneo, scegliendo il tema dell'esposizione in un elenco di mostre già realizzate dal Museo e selezionate dalla docenza. Il Museo, oltre a fornire i materiali grafici di base, rende disponibile l'elenco opere con i dettagli relativi a dimensioni, tecniche grafiche, materiali, supporti, vincoli legati alla conservazione del bene.

Dal punto di vista operativo il lavoro progettuale degli studenti è accompagnato da una serie di lezioni frontali ed è preceduto da un'approfondita fase conoscitiva e istruttoria articolata in: una lezione che illustra l'edificio museale e i beni in esso ospitati; una visita didattica al Museo e all'evento espositivo in corso; un seminario condotto dai curatori, che affronta le problematiche della messa in opera ed esecuzione delle mostre. I temi trattati spaziano dalle questioni architettoniche, legate alla configurazione d'insieme dell'invaso spaziale e alle tecniche allestitivo, ad argomenti più prettamente scientifico-culturali, riguardanti i contenuti delle esposizioni e le indicazioni curatoriali. Sono inoltre spiegati gli aspetti gestionali e amministrativi, che interessano i rapporti con le istituzioni e con i prestatori.

Ciò che si vuole trasmettere agli studenti è la complessità del processo di ideazione, progettazione, realizzazione e produzione di una esposizione.

## Mostrare

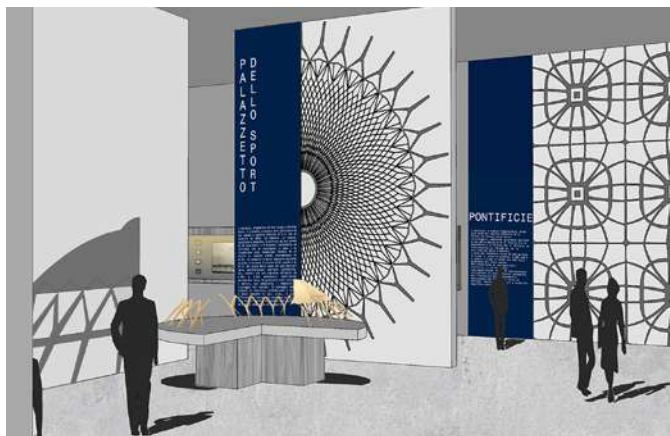
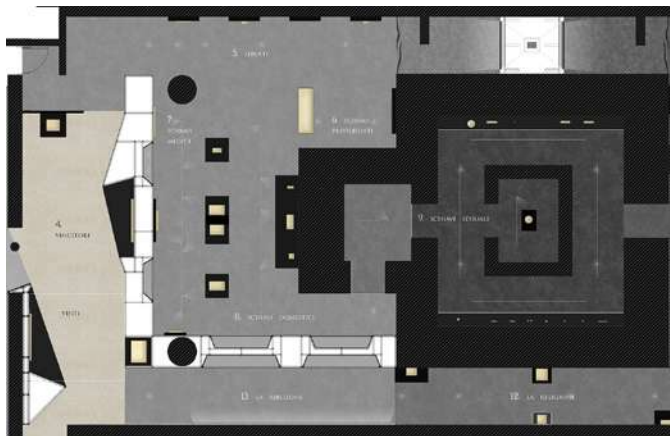
L'allestimento museale identifica uno specifico ambito progettuale dell'architetto, che è chiamato a predisporre uno spazio interno per ospitare una selezione di opere raccolte nell'unicum di un'esposizione. Esso tuttavia coinvolge al suo interno molteplici conoscenze e competenze: storia e conservazione, tecniche e tecnologie, didattica e divulgazione, grafica e comunicazione. L'invenzione di uno spazio destinato ad ospitare ed esporre una raccolta di beni, pur essendo un atto creativo architettonico, implica la confluenza di numerose altre professionalità che, congiuntamente, concorrono alla costruzione di una narrazione, capace di esprimere e comunicare un contenuto scientifico e culturale. È inoltre significativo il ruolo dell'allestimento come campo di applicazione sperimentale di nuovi linguaggi e nuove linee di ricerca del progetto di architettura che, dalla modernità ai nostri giorni, ha caratterizzato questo preciso contesto disciplinare. L'esposizione delle opere e la loro installazione nello spazio, per essere testimone del proprio tempo e rivelarsi capace di attrarre l'interesse e l'attenzione del visitatore, deve poter comunicare un'interpretazione critica dei contenuti presentati e renderla attuale nel tempo contemporaneo. In quest'ottica le mostre divengono una vetrina per enunciare attuali temi di dibattito e principali tendenze culturali.

Il processo ideativo, tuttavia, non può e non deve prescindere dagli aspetti tecnico-scientifici, legati alla leggibilità delle opere, e dai vincoli che la natura e l'ordinamento della collezione pone. Da questa necessità sostanziale discende che ogni caratteristica dello spazio espositivo – la definizione della forma, delle dimensioni, dei colori, della luce, delle percorrenze, delle condizioni climatiche, dei sistemi ostensivi – debba soddisfare contemporaneamente le esigenze spaziali delle opere considerate e le opportune relazioni con i visitatori del museo. Questi rapporti tra l'altro sono estremamente variabili, sia per garantire la lettura critica dei

singoli beni, sia per mantenere sempre vivo l'interesse del pubblico. L'attenzione progettuale di chi concepisce un allestimento deve focalizzarsi sulla costruzione di uno spazio esperienziale che lega in un'indissolubile corrispondenza luogo, oggetti mostrati, sistemi di esposizione, visitatori. Il tema centrale è la definizione di una struttura spaziale che, supportata da accorgimenti espositivi e sistemi ostensivi, risulti idonea a "mostrare" un insieme di beni e a trasmettere significati culturali. In quest'ottica il progetto di allestimento si pone come un dispositivo che, sostanziato dall'invenzione poetica, l'allusione simbolica e l'evocazione, produce conoscenza, suscita emozioni e atmosfere, legate ai temi dell'esposizione e agli oggetti mostrati.

## Strumenti

Un aspetto non trascurabile del processo di apprendimento riguarda la cultura del progetto, che gli studenti devono acquisire nell'ambito della museografia. Insegnare questa materia a degli apprendisti architetti implica una ricerca didattica su doppio binario: da una parte l'approfondimento teorico delle radici culturali del museo come istituzione, e della museografia come specifico ambito disciplinare, dall'altra l'acquisizione della consapevolezza delle molteplici questioni che deve affrontare l'architetto nell'esercizio del progetto museografico. A tal fine non si può prescindere dal ruolo centrale dell'architettura italiana e dalla ricerca progettuale di alcuni indiscussi protagonisti del secondo dopoguerra. Le colte ambientazioni di Scarpa, gli essenziali e raffinati allestimenti di Albini, insieme alle esperienze di Gardella, dei BBPR, – per citare alcune delle figure più rappresentative – hanno costruito una specifica tradizione museografica italiana, ancora oggi attuale nel panorama nazionale e internazionale. Le loro opere tracciano linee di ricerca e approcci metodologici da assumere come modello di riferimento per lo studente di architettura, che deve indagare e sviluppare i temi della museografia e dell'allestimento. Esse rappresentano



le radici culturali e l'identità progettuale della nostra realtà operativa, dalle quali non si può prescindere. L'esperienza italiana delinea propensioni fortemente interpretative nel modo di porgere le opere d'arte, in rapporto con lo spazio che le accoglie e le custodisce. Quest'attitudine si manifesta attraverso una scrupolosa attenzione allo studio del dettaglio. Acquisire competenze che consentano di controllare il progetto fino alla piccola scala, disegnando i particolari costruttivi degli apparati espositivi, è uno degli obiettivi del Corso. L'approfondimento delle singole parti per definire la composizione d'insieme, il valore della finezza dell'esecuzione, la conoscenza delle proprietà tecniche e tattili dei materiali, rappresentano alcune delle capacità da potenziare per lo studente che frequenta questo insegnamento. La sollecitazione è di vedere e capire le cose attraverso il disegno, facendo proprio l'insegnamento di Carlo Scarpa. Non solo. Si vuole sviluppare la consapevolezza che il dettaglio possa incarnare ed esprimere il carattere e la qualità complessiva dello spazio museografico. Un altro strumento di controllo del progetto è il modello in scala 1:50 delle sale di esposizione, con l'organizzazione degli ambiti e dei percorsi e la disposizione del sistema di allestimento proposto. Il plastico diviene il mezzo essenziale per verificare la struttura e la sequenza degli spazi, il ritmo della narrazione. Si lavora alla configurazione di un interno, un vuoto da definire e aggettivare. Allo stesso tempo il modello in scala rappresenta, insieme al disegno grafico, un dispositivo per comunicare il progetto coerentemente con la sua impostazione di pensiero. È questo aspetto nel racconto di una mostra è particolarmente rilevante.

L'esercitazione progettuale si conclude con una revisione finale del progetto a "porte aperte", con i rappresentanti dell'istituzione museale, responsabili delle esposizioni. Questo appuntamento entusiasma e stimola gli studenti a portare avanti il lavoro al passo con la tempistica proposta dalla docenza, attraverso fasi di avanzamento intermedie. La gran parte di essi arriva alla giornata conclusiva del Corso con il

progetto sostanzialmente concluso, pur se suscettibile di integrazioni e modifiche, suggerite dal confronto con gli interlocutori istituzionali.

L'obiettivo del Corso è quello di radicare l'esperienza progettuale degli studenti in una realtà operativa, ritenendo particolarmente formativa l'interfaccia con gli specialisti coinvolti quotidianamente nella pratica allestitiva. Inoltre, dal punto di vista metodologico, questa impostazione didattica intende: chiarire competenze e ruoli degli "attori" del museo; creare un contatto diretto con il backstage dell'organizzazione di un'esposizione; aprire il progetto, elaborato nelle aule universitarie, al confronto con i professionisti che operano nei luoghi istituzionali.

### **Immagini**

1-2. Progetto di allestimento della mostra "Spartaco. Schiavi e padroni a Roma". Museo dell'Ara Pacis, Spazio espositivo Ara Pacis, Roma. Pianta, vista dello spazio interno. Studenti: M. Sciarroni, F. Sabellico. L. Scarlino, M. Schramm. Corso di Allestimento e Museografia, docente Paola Guarini, a.a. 2018-19.

3-4. Progetto di allestimento della mostra "Strutture Romane. Montuori, Musmeci, Nervi". Sala Carlo Scarpa, Museo MAXXI, Roma. Vista dello spazio interno, modello in scala. Studenti: S. Di Giammarino, M. Di Valvasone, F. Feliciani, F. Gerratana, C. Pérez Somarriba. Corso di Allestimento e Museografia, docente Paola Guarini, a.a. 2015-16.

## **Un'esperienza di didattica progettuale "innovativa e cooperativa" per il campus di Arcavacata**

**Roberta Lucente**

Università della Calabria

Dipartimento di Ingegneria Civile

Il Public engagement, oggi una delle mission più importanti dell'università italiana, mentre misura la capacità degli atenei di incidere sul tessuto economico e sociale del paese, di fatto li spinge a una autodeterminazione sempre più spasmodica. Il paradosso che ne deriva è il rischio di sacrificare alle logiche del reale proprio l'autonomia delle università, con un danno maggiore per quelle discipline la cui apparente "inutilità" (Ordine 2013) corrisponderebbe alla endemica incapacità di generare profitti economici da reinvestire...

Un rovescio positivo della medaglia tuttavia esiste, e consiste nel richiamo alla centralità del ruolo civile di tutti i magisteri. Dibattito quanto mai attuale, questo, per l'architettura e le sue discipline del progetto, in bilico tra scienze naturali e umane, tra saperi economicamente fruttuosi e un'aleggiante "sublime inutilità" (Tafuri, 1976), e da tempo impegnate nella ridefinizione dei propri mandati. Un dibattito che investe la ricerca ma anche la didattica, giacché ne travolge gli stessi obiettivi formativi.

Nell'esperienza degli insegnamenti di Architettura e composizione architettonica del Corso di laurea in Ingegneria Edile-Architettura dell'Università della Calabria, il rapporto con il territorio si è esplicitato negli anni in varie forme, il più delle volte attraverso convenzioni che hanno visto coinvolti i laboratori di ricerca, come il Laboratorio di Progettazione Architettonica e Tecnologica (LAPAT). Una virtuosa congiuntura ha dato vita alla sperimentazione che qui si presenta, inquadrata nell'accordo di programma per la valorizzazione e lo sviluppo del sistema universitario e della ricerca in Calabria POR 2014-2020, Fondi Fesr Fse UE Regione Calabria, e risultato di una fortunata sintesi tra un tema concreto, obiettivi di ricerca e uno specifico e dichiarato obiettivo didattico, che ha fatto da efficace antidoto contro le inerzie tipicamente derivabili dal confronto con la realtà.

La girandola delle parole che descrivono lo scenario nel quale il progetto si colloca, definisce anche la cornice di senso di questa esperienza.

Nell'ambito del menzionato accordo di programma per la "valorizzazione del sistema universitario" calabrese, un gruppo di docenti del Dipartimento di Ingegneria Civile ha presentato una proposta per la realizzazione, nel campus dell'Università della Calabria, di "Sette piazze tematiche per l'apprendimento cooperativo e innovativo". L'obiettivo del POR 2014-2020 nel quale la richiesta di finanziamento si inseriva, il 10.5, riguardava infatti gli Interventi proposti dalle università con riferimento all'innalzamento dei livelli di competenze, della partecipazione e del successo formativo. L'azione specifica, la 10.5.7, a cui essa faceva riferimento, era quella relativa agli interventi infrastrutturali finalizzati alla innovazione tecnologica dei laboratori di settore e l'ammmodernamento delle sedi didattiche.

La proposta individuava dunque lo spazio come infrastruttura attraverso la quale contribuire al potenziamento degli obiettivi dell'attività formativa, e il progetto come strumento con il quale modellarlo e attrezzarlo a questo scopo. Il richiamo alla "cooperazione" e alla "innovazione" precisava quindi altri connotati specifici di questo immaginato sostrato infrastrutturale: uno spazio di relazione, da condividere, e in cui attivare processi di interazione mirati all'accrescimento delle conoscenze e delle competenze, in un'ottica di innovazione ormai necessaria. Uno spazio dunque come "sede" per la didattica ma anche per la "partecipazione".

La dimensione laboratoriale evocata dal bando ha aggiunto quindi uno spunto di metodo, avvalorando l'idea di un coinvolgimento degli studenti attraverso la formula del laboratorio progettuale. È però a questo livello della sperimentazione che si sono palesate alcune difficoltà. La prospettiva infatti di addivenire alla realizzazione delle opere finanziate, e non nella forma meno impegnativa della "autocostruzione" che talvolta interviene nei workshop di progettazione, ha introdotto dei fattori di complessità che rischiavano di collidere con gli obiettivi della didattica. C'erano infatti procedure e tempi da rispettare, in probabile conflitto con la tempisti-

ca tradizionale dei corsi, e aspetti formali da garantire (chi avrebbe firmato i progetti? Chi avrebbe rivestito il ruolo di RUP?).

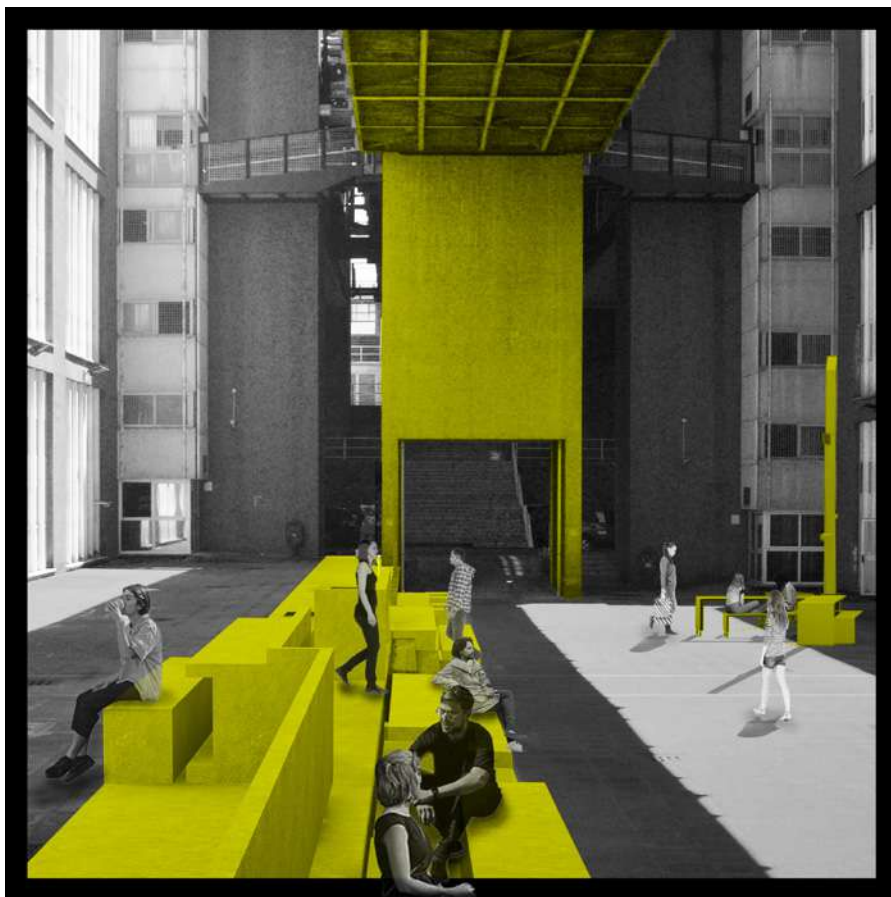
Motivo di più per perseverare è apparso sin da subito il tema progettuale, dai connotati scientifici e meritevole di diventare anche oggetto di riflessione didattica. Sito dell'intervento, come si è detto, è infatti il campus di Arcavacata (Lucente 2014), con il km e mezzo del suo progetto Gregotti, il polifunzionale di Massimo Pica Ciamarra e le residenze di Enzo Zacchioli<sup>1</sup>.

Un campus d'autore, dunque, con tre ambiti differenti ma tutti di indubbia qualità architettonica, e perciò anche di indubbia complessità, in un approccio progettuale di sicuro valore "educativo".

Tutto questo ha ispirato una modalità di lavoro che ha previsto: un gruppo di progettisti – i docenti delle diverse discipline del progetto, urbanistico, architettonico e tecnologico –, un gruppo di coadiutori nel trasferimento dell'esperienza sul piano didattico – i tutor, già attivi nel LAPAT attraverso contratti di ricerca –, un gruppo di junior designers – gli studenti, selezionati all'interno dei corsi di Architettura e composizione architettonica 2 e 3. Un'esperienza didattica dunque trasversale a due corsi, organizzata come segmento specifico dei relativi laboratori progettuali e con sessioni di lavoro coordinate a quelle del Laboratorio di ricerca menzionato, base operativa responsabile del progetto di quattro delle sette piazze. È infatti qui che sono state maturate le scelte di fondo, sulla base di una prima consultazione, in forma di questionario, aperta a tutta la comunità degli studenti per individuare i requisiti a cui dare risposta, naturalmente in un dialogo costante e interattivo con l'ufficio tecnico dell'a-

---

1. Cfr. il citato volume *Feedback*, nel quale chi scrive propone un'articolata riflessione sulla vicenda del campus, dai concorsi alla situazione attuale, con un ampio rimando alla vasta letteratura sull'argomento





teneo, investito della responsabilità del procedimento e degli adempimenti formali.

La difficoltà finora maggiore è stata quella perciò del “contingentamento” dei contributi, da ricondurre doverosamente a un esito unico e coerente. La testimonianza delle fasi intermedie, dai primi brainstorming creativi alle scelte finali, sarà oggetto in ogni caso di una mostra conclusiva.

Alla data di stesura di queste note è in corso lo sviluppo degli elaborati esecutivi. Ma interessava qui ricostruire innanzitutto il processo che ha condotto a una sperimentazione didattica legata a una circostanza concreta e intrecciata con obiettivi di ricerca, come possibile canovaccio per nuove metodiche d'insegnamento. E perciò solo poche parole, infine, sulle scelte progettuali, da rapportare a un quadro autoriale che peraltro imponeva un posizionamento culturale preciso da parte del gruppo dei progettisti, compresi gli studenti, resi edotti della responsabilità a cui erano chiamati. Le diverse qualità linguistiche delle tre citate opere nelle quali era programmato l'inserimento delle nuove sette piazze, richiedevano infatti una non facile scelta di fondo. Ad alleviare parte del peso di un simile compito progettuale, la natura stessa degli interventi, che in quanto spazi all'aperto avrebbero potuto più facilmente attingere a famiglie morfologiche differenti, da selezionare in maniera congeniale ai differenti stati dei luoghi rilevati pur in una coerenza generale di metodo. La scelta metodologica di fondo è dunque stata quella di porsi in una traiettoria di interpretazione del senso dei diversi progetti ereditati e della ricchezza del loro pluralismo linguistico.

Così, ad esempio, le quattro piazze previste al di sotto del ponte Gregotti hanno proposto un terzo sistema lineare da aggiungere a quelli dei ponti superiori, pedonale e carrabile, come completamento di uno dei potenziali inespressi del progetto originario. Si è intervenuti infatti sull'attacco a terra dei due ponti, l'unico livello del progetto originario dall'assetto indefinito e dal profilo variabile, data l'orografia della

catena paolana su cui l'asse chilometrico si dispone. Il risultato è stato un nuovo sistema tridimensionale, di rilievi minerali (sedute, piani, attrezzature...) costruiti per frammenti ma leggibili dalle quote dei ponti come un tracciato unitario, in un fraseggio rispettoso dell'esistente ma da esso distinguibile per materiali e coerenza di segno.

Analogamente, nella piazza ritagliata nel paesaggio collinare vergato in cemento a faccia vista da Enzo Zacchioli, il contrasto tra il verde rigoglioso e le concrezioni che tentano di addomesticarlo è stato esaltato da nuove incursioni in metallo – un pannello che riveste alcune delle sedute dell'auditorium esistente –, di un altro verde, tratto dalla palette del sistema della comunicazione del campus e in coerenza con il suo progetto grafico. Come sempre accade, infatti, nel disegno dello spazio pubblico, la scala degli oggetti che lo completano e lo attrezzano sfiora quelle tipiche del design, e in questo caso ha regalato agli studenti una dimensione giocosa che ha lasciato spazio anche a espressioni e interpretazioni più personali – per tutte le nuove piazze – destinate alla programmata mostra finale, a ulteriore riprova della ricchezza di questa esperienza.

### Riferimenti bibliografici

Ordine, Nuccio. 2013. *L'utilità dell'inutile: Manifesto*. Milano: Bompiani

Tafuri, Manfredo. 1973. *Progetto e utopia*. Roma-Bari: Laterza

Lucente, Roberta, Recchia, Ida, Thépot, Patrick, Very, Françoise. 2014. *Feedback: Territori di ricerca per il progetto di architettura*. Roma: Gangemi

## Con le istituzioni: Nello spessore delle cose reali

**Calogero Marzullo**

Università degli Studi di Enna "Kore"

Facoltà di Ingegneria e Architettura

Secondo Enzo Paci: «l'architetto che è disposto 'a sospendere il giudizio', a sperimentare e a compiere la difficile operazione dell'epoché, non solo scopre un senso autentico delle proprie percezioni e della natura, ma anche un senso autentico della vita sociale e della tradizione storica. Se dopo la liberazione da ogni pregiudizio, l'architetto risentirà la tradizione viva e operante nella situazione storica di cui fa esperienza, non farà sue le forme del passato, ma scoprirà un modo nuovo di fare sue le forme della tradizione: non si tratterà di ritornare a un'esperienza morta ma di ridare una voce e una forma ai morti che in noi diventano vivi, e vivi diventano se ci parlano in modo nuovo e ci suggeriscono nuove forme: le forme che avrebbe oggi la loro esperienza.(...) È decisivo dunque il sapersi mettere nelle condizioni di vedere davvero 'le cose come sono', e di vedere le nuove visioni, le nuove 'forme' che la rinnovata giovinezza della Lebenswelt ci può suggerire.» (Paci E. 1957, p.42). Periodicamente, regrediamo nel nostro percorso metodologico fino a verificare cosa è rimasto oscuro, non precisato, non tematizzato. Infatti, come spesso accade, la riflessione sul metodo conseguito nella didattica, come nella ricerca, si compone di pensieri retroattivi a queste attività, i quali, essendo stati elaborati durante un arco di tempo prolungato, richiedono 'una cautela archeologica' (Agamben G. 2008, p.7). Punto d'avvio delle nostre considerazioni è la città: lo studio delle sue trasformazioni, l'insieme delle regole che producono le modificazioni delle preesistenze e, al contempo, dei modi in cui il progetto di architettura può intervenire positivamente su tali processi. Il contributo che vorremmo portare alla riflessione sulle metodologie conseguite nella didattica, proposta da questo Convegno, riguarda alcune esperienze sviluppate all'interno dei Laboratori. Attività svolte in periodi differenti avvicinate dal fatto che, per molti versi, esse prendono spunto da un'interessante fenomeno che sta coinvolgendo non soltanto le città italiane, ma anche altre sparse nel mondo. Infatti, se da un lato le università, contravvenendo a una secolare 'cultura

dell'isolamento' (Balducci A. 2018), hanno avviato consistenti programmi edilizi nelle aree urbane più centrali per migliorare l'integrazione tra le strutture universitarie e i territori che li ospitano, e per potenziare le condizioni di prossimità suggerite dall'aumento di servizi erogati; dall'altro, l'azione propulsiva delle università, che sta contribuendo al rilancio di molte città, di ampi spazi della città industriale, militare e storica, compromessi da decenni di abbandono e degrado, di fatto, non trova un corrispettiva partecipazione degli abitanti e delle amministrazioni locali che stentano a riconoscere l'azione delle università come qualcosa che implica anche un loro coinvolgimento. Ad Enna, per esempio, non si trattava di accorgersi di questa nuova presenza come motore dell'economia; quello è stato un dato subito avvertito. Piuttosto, si trattava di accorgersi dell'Ateneo quale possibile e utile fil rouge tra le istituzioni del territorio, i cittadini, e il tessuto socio-culturale della città.

Ciò detto, il tentativo di rispondere ad alcune domande, collegate a quanto premesso, sta sollecitando, presso il nostro operato, una ricerca sul metodo didattico che sperimentiamo da alcuni anni: come ricostruire un'alleanza duratura con lo stato sociale? Le facoltà di Architettura possono essere il luogo di quella che Hanna Arendt definiva vita attiva, ovvero il luogo in cui liberi individui realizzano sé stessi per formare un corpo comunitario inserito in un'esperienza collettiva più ampia quale lo stato sociale? Come strutturare un percorso formativo che indirizzi gli studenti verso il mondo lavorativo consapevoli che il carattere ontologicamente ibrido del nostro campo teorico-pratico non rappresenta una debolezza, bensì un punto di forza nella gestione di progetti che riguardano la lettura e la modificazione di ambiti complessi? Quali metodi possiamo predisporre per stabilire una chiara domanda di progetto? L'architetto potrà, per la sua peculiare formazione, ricominciare a riappropriarsi di un ruolo importante nella società civile che è quello di raccontare il futuro, di produrre visioni attraverso lo strumento del progetto?

Un primo tentativo di risposta a queste domande è giunto da un esperimento didattico che abbiamo realizzato a conclusione del Laboratorio di Progettazione 4 aa. 2012-13. Un'attività che per la sua realizzazione ha richiesto ed ottenuto una stretta collaborazione tra gli studenti del Corso di Laurea in Architettura dell'Università degli Studi di Enna "Kore", gli abitanti del quartiere Castello di Aidone (En) e le Istituzioni locali. A partire dal proposito di dissolvere i confini tra lo spazio privato e quello pubblico, lo scopo di questa attività era quello di indurre gli studenti ad acquisire una percezione più concreta dei tanti aspetti che compongono e animano 'un contesto' (Carandini A., 2017). Per un giorno dieci abitazioni dell'area del Castello di Aidone, i magazzini e alcuni locali della chiesa di San Lorenzo, della stazione di avvistamento della Guardia Forestale, sono state 'trasformate' in luoghi di esposizione temporanea dei progetti che gli stessi studenti avevano realizzato nei mesi precedenti. Quindi, per un breve tempo, quest'occasione d'incontro ha rappresentato un modo significativo e inedito per consentire agli studenti di discutere e fare apprezzare le loro proposte per la riqualificazione di quell'area, ma anche di capire, ascoltando e osservando con maggiore attenzione, che gli abitanti "oltre agli edifici, con il loro carattere, contribuiscono a formare la qualità di un paesaggio" (Vittorini E. 1969). Essi, hanno potuto riconoscere, altresì, che il contesto è la "sedimentazione di strati eterogenei, nascosti tra le pieghe dei costumi, dei riti e delle pratiche spaziali" (De Certeau M. 1990), ossia un'esperienza collettiva strutturata su equilibri sottili e compensatori che assicurano delle complementarietà che l'architetto, attraverso l'investigazione e il dialogo, trasforma. Quindi, l'installazione dei lavori 'dentro' le case, ha rappresentato una seconda circostanza altrettanto rilevante, sia per i proprietari quanto per gli studenti: i proprietari delle case, hanno lasciato che avvenisse la trasformazione del loro spazio più intimo e privato in uno spazio pubblico; mentre gli studenti, forse per la prima volta, sono entrati nelle case



con gli occhi di chi è realmente interpellato a 'trasformare', anche se solo molto parzialmente quell'ambiente. Qualcosa che li ha posti di fronte all'evidenza che il loro compito, e la loro responsabilità, non consisteva unicamente nell'espore un plastico e dei disegni, ma, bensì, nel costruire – soltanto con ciò che avevano – delle 'strutture di senso' capaci non soltanto di individuare una nuova funzionalità ma anche di introdurre una nuova regola volta a produrre identità.

Più recentemente, abbiamo avviato un'attività di ricerca e di didattica volta a determinare 'un metodo' per conseguire la progressiva permeabilità dell'area dell'ex base militare NATO di Comiso, in provincia di Ragusa. Si tratta di un'area vastissima; un'infrastruttura abbandonata dal 1994 che costituisce un enorme vuoto all'interno di un territorio metropolitano diffuso, che richiede una strategia in grado di moltiplicare i nodi dell'accessibilità e definire una nuova geografia delle centralità, catalizzatori di processi. Un'area, dove, con le Istituzioni e nel solco delle cose reali, stiamo tentando di sperimentare, una nuova modalità di approccio a questo tema infrastrutturale finalizzando il progetto a individuare più opportune relazioni tra l'ex- base militare, la città e il territorio per adattarla, non solo ai bisogni dell'area aeroportuale ma anche alle specificità dei contesti locali.

Pertanto, attraverso questa esperienza, tutt'ora in corso, stiamo riscontrando nell'esercizio al dialogo con le Istituzioni, proposto agli studenti, un dispositivo metodologico, ulteriormente interessante poiché adatto a sollecitare delle condizioni da noi ritenute fondamentali, quali:

- posizionare i nostri ragionamenti di ricerca e didattici dentro la realtà;
- indagare il contesto con 'metodo indiziario';
- progettare per palesare la 'domanda reale', ribadendo, nel dialogo, la necessità di configurare strutture di senso e non soltanto ipotesi funzionali.

Ciò che ne deriva da parte degli studenti è la consapevolezza che il progetto è uno strumento ermeneutico indispensabile per produrre visioni, per collegare il presente al futuro; che attraverso il progetto, essi propongono un metodo, ovvero un insieme di possibili strategie necessarie a controllare la complessità dei contesti con cui ci misuriamo. Strategie che, singolarmente approfondite, potrebbero determinare l'inizio di un nuovo immaginario reale, da cui ripartire per riabitare questi luoghi. «Evidemment le problème est, a travers les complexités, d'atteindre à la simplicité: A travers les destructions de la vie, de poursuivre un rêve éperdu: non pas celui de rester jeune, mais celui de devenir jeune.» (Le Corbusier, 1956, p.8)

## **Immagini**

1. Con le Istituzioni, Marzullo C., 2018.

## I laboratori di progettazione tra contesto e verifica

**Umberto Minuta**

Università di Parma

Dipartimento di Ingegneria e Architettura

Non si può parlare del ruolo di architetto, senza porsi il problema delle condizioni in cui il progetto di architettura contemporaneo va ad inserirsi. Secondo il pensiero di Albert Einstein in campo scientifico, ciò che si riesce ad osservare dipende sempre dalla teoria. Allo stesso modo, si può affermare che l'architetto vive una necessaria condizione di intellettuale, nel bene e nel male, di pensatore che valuta il rapporto con il proprio mestiere in relazione alla cultura del contesto in cui opera. Un intenso recupero del rapporto con la storia e un'attenta considerazione delle attese sociali del presente, rappresentano le principali premesse per favorire l'avvio di nuove sperimentazioni culturali e di pensiero volti al progetto della città. La conoscenza dell'architettura si manifesta come un fatto totalmente intellettuale, e per questo non implica alcun momento di pura e informe esercitazione tecnica, in senso materiale. L'adesione all'opera, in tutte le sue parti, può essere raggiunta solo attraverso la lucidità analitica di autoconsapevolezza e un'anticipazione intellettuale. Così un architetto, sin dai suoi primi passi è portato e tenuto a sviluppare ragionamenti teorici astratti proprio per aprirsi naturalmente all'apprendimento e non può fare a meno di interrogarsi continuamente sulla distanza e sulla unità tra mano e pensiero, sul modo di operare di entrambi, sulla corrispondenza di opera e teoria, oltre il proprio campo disciplinare specifico. L'architetto contemporaneo, corre il rischio di farsi fuorviare dal fascino della creazione artistica perdendosi nella babele delle effimere e vuote mode. Pertanto niente può diventare più distante da un corretto approccio progettuale, quanto l'affidarsi alla fase puramente creativa, credendo di saper fare architettura senza la responsabilità e la coscienza di una visione teorica di supporto. Oggi è ancora possibile circoscrivere il ruolo scientifico dell'architetto contemporaneo in una visione fatta da approcci culturali, che viaggiano tra l'istinto e la cultura, tra immaginazione e il sapere tecnico, ma non si può fare a meno di parlare di movimenti e scuole di architettura, ed i laboratori di come fulcro della formazione delle nuove generazioni.

## **Teorie e quadro contemporaneo**

Innestare dei processi di apprendimento della progettazione architettonica in una discesa non può che avvenire a partire da un concetto del progettare come attività complessa, difficilmente frantumabile e discretizzabile in sistemi di atti o di riflessioni che si susseguono in un ordine ben preciso. Progettare è una attività sincretica che comporta spesso una attività di sintesi di un "materiale" complesso ed eterogeneo, oggetto di riflessione di apprendimento, in relazione ad un contesto e in un radicamento di un luogo. Da una parte il complesso sistema delle conoscenze, le esigenze contemporanee dell'abitare, la metrica dei comportamenti umani, le tecnologie, ma anche le esigenze della città, e del luogo, l'uso della storia, e di un amplissimo insieme di riferimenti spazio – temporali, vicini e lontani, ed infine le aspettative dell'uomo contemporaneo nella relazione senza tempo tra architettura e il luogo. Dall'altra c'è il progetto e la sua didattica nei laboratori, che non è semplice sommatoria di dati e non è la teoria del discernere. Spesso per gli addetti ai lavori, progettare è continua riflessione, sempre diversa, riformulata, continuo e instancabile ricominciare, continua interrogazione sui significati e sui ruoli nella città contemporanea. Il progetto allora come misura del paesaggio e del contesto esprime il senso più autentico dell'abitare dell'uomo in quanto ne rappresenta il suo particolare modo di appropriarsi e di radicarsi in un luogo. La funzione dei laboratori di progettazione che agiscono come cerniere di collegamento tra la dimensione accademica teorica spesso distante, e la realtà del territorio in cui si fonda un'istituzione universitaria, ha il compito di favorire la relazione dei processi e le sperimentazione della ricerca. Misurare la giusta distanza tra attività formativa dei laboratori e i processi reali decisionali che investono il territorio non è semplice, soprattutto alla luce di una contemporaneità che si manifesta, come crisi di valori, e di riduttività delle utopie sociali. E' necessario che i laboratori didattici inizino ad interrogarsi come favorire l'ingresso delle nuove generazioni al mondo dell'architettura,

sia nei percorsi di sperimentazione delle architetture sia sugli eccessi del funzionalismo contemporaneo, sia sulla continua rielaborazione di una stratificata tradizione storica e di contesto affrontata nei corsi. A fondamento di ogni laboratorio appare utile ripensare alle relazioni tra opere in progetto e valori culturali sottesi, mettendo in luce come ogni racconto di architettura oggettivo sia legittimato da un substrato teorico e ideologico e di radicamento al territorio. Nel quadro attuale le strategie urbane attuali dettate dalle amministrazioni pubbliche, dense del rispetto di un quadro normativo, risultano deboli proprio quando evitano di compiere una scelta chiara, di radicamento sul territorio o sul contesto di un progetto, approdando alla generica banalità, quanto l'eccezionalità del controllo del disordine. Da qui la scelta di campo della Scuola con le sue peculiarità territoriali, da Palermo a Milano, di identificare il ruolo contemporaneo dell'architetto come tecnico che sappia dialogare con la tradizione, interrogandosi sul progetto di architettura e sulla ideologia delle opere e dei loro funzionamenti, nonché sui principi che precedono la loro nascita. Da questo punto di vista si possono considerare schematicamente le due principali posizioni: quella che fa appello alla avanguardia perpetua ed alla continua rottura con il passato, e quella che si richiama alla tradizione storica ed alla sua rielaborazione coerente e intelligente, calandosi nei contesti. Un approccio contemporaneo al progetto, che sappia ereditare un passato straordinario può governare il futuro del progetto di architettura.

## **Il ruolo dei laboratori**

La Scuola ha il compito di istaurare programmi quadro sulle realtà dove si fonda l'università, con lo scopo, di affrontare le criticità della città e fornire alle amministrazione, un servizio di sperimentazione, e una costante ricerca sui temi strategici, legando il modo accademico al contemporaneo. Il territorio ed il contesto si presentano allora come occasio-

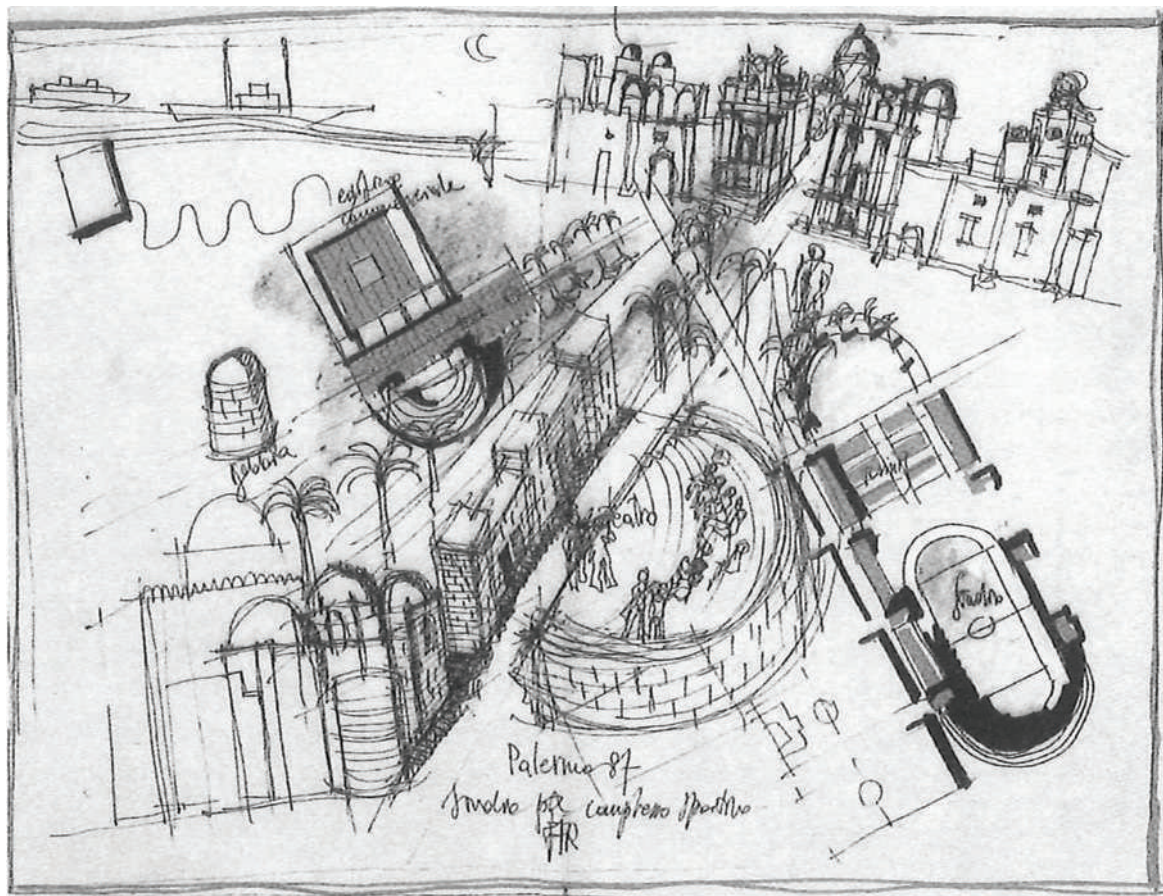
ne della verifica costante, e di conquista di nuove consapevolezze. Dare valore al radicamento alla cultura dei luoghi, prevedere la comunicazione dei saperi, orientare le diversità, ma anche assecondare l'intuizione risolutiva, diventa il momento di verifica delle tante sfide della complessità contemporanea. I tanti principi desunti dai contesti di intervento, rappresentano i custodi e i testimoni di una razionalità e di un'oggettività elementare, che l'architettura ricerca proprio nei tempi di crisi. Il fatto che anche la storia non sia più data come tale, come valore in sé, seppur ci si trovi dentro di essa, dentro il suo materiale, impone una giustificazione teoretica della scelta. E con ciò il legame con essa non si indebolisce ma si carica di intenzionalità e di valori programmatici che devono essere esplicitati. Nulla è dato se non viene scelto. Perciò come già detto la storia, il contesto e il territorio si presentano come luogo della verifica costante, come palestra di allenamento e di conquista, in cui i soli attori diventano i laboratori di progettazione. Storia contesti e territorio, offrono un gioco consolidato di abitare e di vita, e un sistema di oggetti disponibili alla condivisione didattica che nessun mondo della novità inventiva riesce a surrogare. Una tale intenzionalità in molti modi implica di chiarire a monte quale rapporto si intende stabilire o ri-stabilire sull'eredità storica e di contesto dell'architettura, perché è da essi che deriva l'autorevolezza di un'esperienza necessaria per nuove soluzioni. Ma c'è un passato recente, tra le due guerre, da cui si possono attingere modelli e metodi operativi trasmissibili al nuovo progetto contemporaneo. Negli esponenti della scuola del Razionalismo italiano, l'eredità è immensa, per loro architettura è stata un'arte sociale, che appartiene ad ogni cittadino ed influenza ogni singolo individuo e la memoria di un popolo e un territorio. Prendere il passato e metterlo in prospettiva verso il futuro è un marchio di molti maestri italiani. Il loro lavoro è stato impregnato nell'ottica di tradurre in chiave civile e partecipativa, attraverso l'architettura i connotati etici e sociali della loro tempo. Ma paradossalmente il fascino della loro posizione risultava alienata rispetto al loro

tempo, e la loro azione risultava meramente rivoluzionaria. Dare valore al radicamento, alla cultura dei luoghi, prevedere la comunicazione dei saperi, orientare le diversità, ma anche assecondare l'intuizione risolutiva, diventa il momento di verifica delle tante sfide della complessità contemporanea. Da qui, la funzione delle Scuole e dei laboratori che agiscono come cerniere di collegamento tra la dimensione teorica e accademica, e la realtà del territorio in cui si fonda un'istituzione universitaria. La Scuola pertanto dovrà intensificare la ricerca di identità tra storia e progetto, favorire il ripensare per ri-creare per ancora suggerire le nuove chiavi di lettura per il progetto dei nuovi paesaggi urbani, a fronte della dispersione e della disarmante mancanza di identità.

### **Immagini**

1. Studio e planimetria di complesso sportivo a Palermo, Aldo Rossi, 1987.





## Tra tema e contesto: Raccontare l'atelier

**Enrico Moncalvo**

Politecnico di Torino

Dipartimento di Architettura e Design

Ho fin dall'inizio lavorato in un milieu culturale in cui il radicamento al territorio era un must ideologico. Dopo la didattica di Mollino (attenta, prima che al contesto, alla genuina espressione poetica degli allievi – in senso crociano) la "scuola torinese", che dopo il Sessantotto ne aveva proseguito l'insegnamento, aveva posto nel ritrovato legame con il sito uno dei propri cardini. I raggruppamenti progettuali condotti da Gabetti – di cui ero stato assistente – lavoravano allora su un consolidato dialogo col territorio (anche nella conoscenza della tradizione costruttiva, dalle pratiche edilizie pervasive tra Sette e Ottocento al vernacolo alpino), con un'applicazione sperimentale al tema dei piccoli centri<sup>1</sup>.

Entrato nella didattica a metà degli anni Novanta, sono partito da lì: e proseguendo in modo naturale l'impostazione della bottega presso cui mi ero formato, ho sempre cercato di collocare l'atelier in un ambito di riconoscibile prossimità (in questo forse il retaggio di partenza), presupponendone la conoscenza preliminare (storico-ambientale e urbanistico-normativa), ma non necessariamente la consequenzialità esecutiva rispetto alle premesse: applicando così un ragionamento induttivo, che sollecita il tessuto ai nodi per vedere come reagisce. La ricerca progettuale si è quindi mossa con una certa libertà, tra l'essere osservatori della formazione di gusto degli studenti (premessa di nuovo un po' crociana, ma necessaria per lavorare attorno a un io narrante prima che a uno stile) e il limite di ananke dalle specificità disciplinari confluenti nella didattica di atelier.

### **I marmi monregalesi per i cantieri del Piemonte barocco**

Ho fatto lavorare gli studenti in contesti molto differenti. Rivendendoli in prospettiva, mi pare che i fattori unificanti di tutti questi temi siano stati la ricerca un po' maieutica di una vocazione insita al contesto (ritrovabile nelle sue premesse,

---

1. Per questi aspetti vedi S. Giriodi (a cura di), *Roberto Gabetti, Insegnare l'architettura*, Torino, CELID, 2012.

ma in qualche modo sottoutilizzata o non più leggibile) e la ridefinizione, anche per frammenti (discontinui, ma riconoscibili come fulcri di una trama) di una forma urbana. Magari eclettica, ma idealmente leggibile attraverso un composito mosaico.

Venendo in modo più diretto al tema: se è vero che il rapporto con le istituzioni, necessario e conseguente alla didattica di laboratorio, crea domanda – perché aiuta a vedere le cose in modo diverso – è altrettanto vero che le sinergie non sempre sono le stesse e non sempre sono virtuose.

La sede distaccata di Mondovì, presso la quale ho lavorato dal 1996 alla chiusura, ha avuto per sua natura un forte collegamento con la realtà territoriale circostante, tra Langhe e valli alpine. Alla ricerca di un tema didattico, mi ero incuriosito di un antico sito di cava: oggi località sciistica e di turismo estivo minore, Frabosa Soprana era stata tra Sei e Settecento luogo privilegiato per l'estrazione di marmi destinati ai cantieri del Piemonte barocco. Solo l'unghiate bianca della cava dismessa nel verde dei castagni, e una singolare luce delle case tutte sul tono schiarito delle rustiche rifiniture in marmo ne rivelano oggi il passato: noto agli studiosi di architettura, non più così vivo nella memoria locale. A valle della didattica (che ha aiutato ad approfondire angolazioni di lettura e specificità), la proposta di un ecomuseo del marmo, in un paese di marmo che aveva alimentato le fabbriche di Vitozzi, di Guarini, di Juvarra e di Caselli pareva logica – specie se collocata nella prospettiva del rapporto centro-periferia – rispetto alla cultura del cantiere e rispetto alle potenzialità di un turismo consapevole.

Si è fatta strada con difficoltà. Perché si trattava comunque di una visione nostra, condivisa con alcuni amici della Facoltà e subito ben supportata a livello centrale (Ateneo, Enti di tutela, Regione), che ne avevano apprezzato la specificità anche in concomitanza col cantiere per la cappella della Sindone a Torino. Alla fine pochi appassionati locali e un'amministrazione illuminata si sono lasciati persuadere; attraverso

una convenzione di ricerca l'Ecomuseo del Marmo ha avuto il suo progetto e ottenuto il riconoscimento scientifico e istituzionale da parte della Regione<sup>2</sup>; ma gli sviluppi sul territorio sono rimasti in buona parte sulla carta. Una visione sia pur motivata, ma asettica e totalmente indipendente dalle amministrazioni locali, benché scientificamente attendibile e supportata a livello centrale, può produrre ipotesi interessanti, ma statiche.

### **Il convitato di pietra: un racconto circolare**

Vorrei focalizzare l'intervento sull'esperienza didattica più recente: tema paradigmatico per diversi motivi, perché Sant'Amrogio di Torino era antico borgo abbaziale del monastero di San Michele della Chiusa (per noi, la Sacra tout court), borgo caratterizzato da un impianto urbanistico a grandi corti chiuse tra mura e montagna, interessato nell'Ottocento dall'industrializzazione di bassa valle e nel secondo dopoguerra da un pervasivo inquinamento edilizio di bassa qualità. Il tema è reso interessante da una contraddizione evidente: il Borgo sta ai piedi della Sacra ma è oggi per molti motivi in una situazione di evidente incomunicabilità tra il tessuto urbano compromesso e il monastero che lo sovrasta con il suo skyline.

L'industrializzazione colloca al margine delle antiche mura un maglificio. Un'astronave che non si relaziona col borgo ma che costituisce in sé un'importante testimonianza tipologica e stilistica: curiosamente gli stessi anni che ne vedono l'insediamento al piede della Sacra – ristabilendo così per il borgo un nuovo fuoco, questa volta nel fondovalle – vedono sorgere gli interessi tardoromantici per la reinvenzione e il restauro del monastero. Lo stesso maglificio, inconsciente primo piano tra ferrovia e Sacra, è concepito nel

---

2. Vedi in particolare L. Bazzanella, E. Moncalvo, *Ecomuseo del marmo di Frabosa. I marmi del monregalese per i cantieri del Piemonte barocco*. ARCHALP, 2011, pp.11-13.

gusto romantico, pittoresco e un po' calligrafico, praticato nelle valli alpine.

Borgo e fabbrica girano così le spalle al convitato di pietra che intanto – a partire dagli anni novanta dell'Ottocento – viene restaurato e poi reso accessibile ai veicoli attraverso la carrozzabile da Avigliana. Il paese di Sant'Ambrogio resta così escluso dal grosso flusso turistico verso la Sacra, perde successivamente anche il polo industriale e rientra in modo anonimo nell'area periurbana di Torino.

Per questo noi abbiamo parlato del convitato di pietra: non sapevamo, avvicinandoci alla struttura, quanto la comunità locale vivesse questo legame (tranciato da decenni a livello di accessibilità, però mantenuto e almeno in intenzione valorizzato per il percorso pedonale di pellegrinaggio e ora anche di roccia).

La comunità di Sant'Ambrogio in realtà aveva definitivamente "girato le spalle" al monastero dal 1765, quando appunto aveva dato incarico a Vittono di demolire la vecchia chiesa romanica per orientarne l'accesso – invece che sul percorso di arrivo dell'abate dalla Sacra – verso la strada di attraversamento dell'abitato. Per questo l'immagine scelta per illustrare la parola chiave è emblematica: fulcro immobile è il campanile romanico, che viene conservato non sappiamo se per una valenza simbolica, per un precoce gusto neomedievale di Vittono o per limitazioni di budget.

I convitati di pietra in attesa di entrare in scena sono quindi oggi due: il monastero – incumbente e comunque presente, ma oggi altro rispetto al borgo (altro dal momento di abbandono da parte della comunità monastica a metà Seicento, altro anche attraverso la reinvenzione romantica e i successivi restauri, che come si è detto ne hanno spostato su un'altra direttrice l'accesso veicolare), e il contesto postindustriale del maglificio, vuoto e in cerca di autore.

Mi accorgo oggi che noi abbiamo seguito il vecchio ammonimento di Gabetti. All'inizio della didattica (1995) ci erava-

mo occupati di un altro fulcro del medioevo subalpino, Sa-luzzo. Il tema scelto per la didattica non era la città alta sulla collina, capitale dell'antico marchesato. "Tenetevi lontani dal centro storico", era l'ammonimento tra l'ironico e il preoccupato che Roberto rivolgeva a noi collaboratori. Veniva forse da una sua radicata antipatia verso un certo tipo di restauro, filologico-conservativo e basta: lui ci aveva sospinti a lavorare in basso, nell'espansione otto-novecentesca attorno alla ferrovia. Questo suo modo di lavorare aveva in realtà un scopo: ci si esercitava su un contesto che generava meno complessi rispetto a discipline più paludate, per farsi i muscoli e poi affrontare, a fianco di contributi disciplinari specifici, un tessuto più connotato dalla Storia. Lo sfondo sottinteso era sempre la collina con la città antica, che orientava e rendeva interessante le prospettive dell'intervento in basso.

Così abbiamo fatto per Sant'Ambrogio. Anche qui il convitato di pietra rendeva interessante ciò che c'era in basso (già di per sé paradigmatico e meritevole di attenzione), lasciava spazio alle utopie della didattica e ci permetteva intanto di prender terra e di orientarci su un contesto complesso. In fondo, era evidente che prima o poi con la Sacra ci si sarebbe incontrati, ma con un personaggio così non potevamo fare noi la prima mossa. Anche qui, con tutta quella bellezza in cima alla montagna, siamo andati prima di tutto a cercare il brutto.

La didattica si è quindi concentrata sul compromesso sistema delle corti – con un sistema di graftings e di sostituzioni edilizie a volte spericolati, e con proposte più o meno realistiche sul grande complesso del maglificio. Su quest'ultimo in particolare (oggetto di un piano di recupero di iniziativa pubblica), c'è stato un momento di discussione pubblica voluta dall'amministrazione in occasione della presentazione del SUE, che ha affiancato professione e didattica, confrontandone i risultati in un amichevole dibattito.

La collaborazione è così venuta da sé. Si sono fatte mostre sul posto dei progetti: dopo il primo anno sono diventate

una tradizione, così come le visite degli studenti in situ e i loro sopralluoghi in archivio. I questionari proposti dalla Sociologia Urbana (dopo l'Urbanistica, altra nostra alleata)<sup>3</sup> hanno rivelato, nel tempo, una crescente presa di coscienza identitaria da parte della popolazione, cosa che ci ha fatto pensare di essere su una strada condivisibile e concreta.

La collaborazione del Comune si è intanto formalizzata attraverso un'idea di pubblicazione dei risultati didattici e attraverso un protocollo di intesa che sancisse il reciproco interesse per ricerche storico territoriali sul territorio. L'iniziativa di candidatura Unesco della Sacra (poi confluita in una candidatura seriale, ora in tentate list nazionale <sup>4</sup>) è venuta da sé con naturalezza. Non è stata un'idea nostra, ma dell'amministrazione comunale e a noi, a seguito dell'esperienza didattica e in sintonia col protocollo di intesa, è stato chiesto di averne la regia.

A questo punto, e solo a questo punto, didattica e ricerca hanno perso strade differenti.

Io potrei dire che la distanza di sicurezza è stata mantenuta fin dall'inizio, con la posizione netta, che abbiamo sempre tenuto, di presupporre la conoscenza ma non la consequenzialità del progetto rispetto allo strumento urbanistico, e quindi di procedere con un ragionamento induttivo su diversi fuochi del tessuto per sperimentarne le reazioni. La didattica ha insomma seguito un proprio percorso, cari-

---

3. L'atelier di Progettazione Urbana A (corso di laurea magistrale in architettura per il restauro e la valorizzazione del patrimonio), negli anni 2013-2018 ha avuto come docenti, oltre allo scrivente (per la Composizione Architettonica e Urbana), Andrea Cavaliere e Stefania Guarini (per l'Urbanistica) e Roberta Novascone (per la Sociologia Urbana).

4. Il paesaggio culturale dei monasteri benedettini medievali in Italia, coordinato da Ruggero Longo, è in tentate list nazionale dal 2016. Il sito comprende gli insediamenti di San Pietro al Monte sopra Civitate, San Michele della Chiusa, San Vittore alla Chiuse, San Vincenzo al Volturno, Subiaco, Montecassino, Farfa, Sant'Angelo in Formis.

co di utopia ma comunque critico verso la mediocrità degli interventi presenti e aperto nel proporre forme contemporanee in dialogo con le testimonianze antiche: con un certo spazio di libertà e con la preoccupazione di accordarsi alla formazione di gusto e dell'io narrante degli studenti. Questa la prima distanza di sicurezza, che ci ha resi autonomi rispetto agli interlocutori ma ne ha suscitato curiosità e interesse aprendoli a una lettura nuova del territorio.

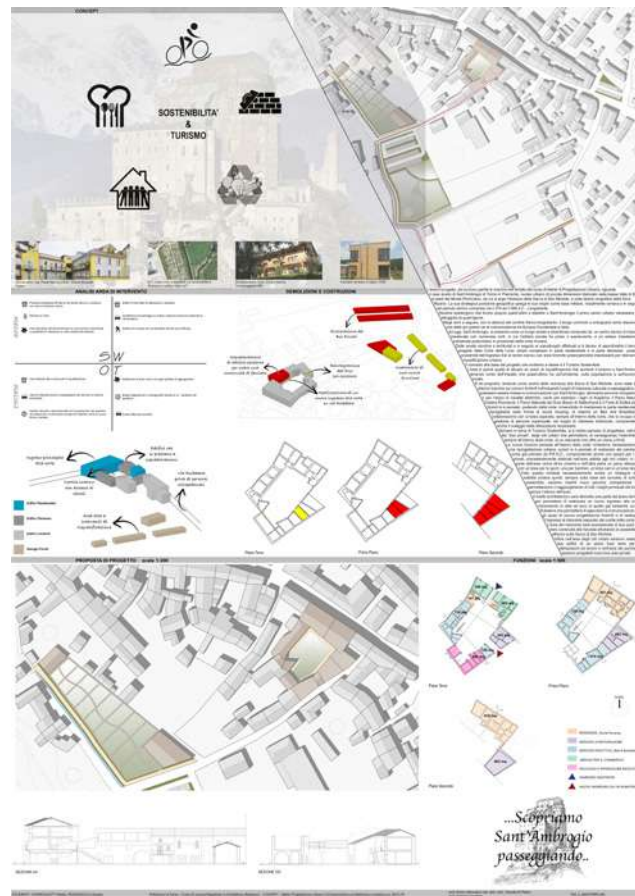
I risultati del percorso quinquennale degli studenti stanno portando alla pubblicazione dei risultati, con un testo a più voci.

A candidatura Unesco partita, ci troviamo a dover costruire una seconda distanza di sicurezza, questa volta non più tra didattica e stakeholders, ma (avendo allargato il tema al possibile territorio di influenza del bene), tra la visione territoriale delle amministrazioni locali e quella che si viene definendo attraverso la partecipazione al comitato scientifico della candidatura, nel rapporto reciproco dei siti componenti: in questo, il nostro lavoro è non più di ricerca attraverso la didattica, ma di ricerca scientifica tout court. Nello specifico, la costruzione del dossier di candidatura ha comportato per ciascun sito e quindi per la Sacra la costituzione e il coordinamento di un gruppo di ricerca interdisciplinare e interattivo, con contributi specifici, che svolge il proprio compito in totale indipendenza di visione scientifica. Come in un racconto circolare, l'interlocutore muto è così entrato in scena, ribaltando le prospettive e riportando il tema a una lettura più integrata: attraverso la definizione di paesaggio culturale (nello specifico, quello legato alla vita benedettina del monastero) stiamo cercando di riportare la comprensione del rapporto tra monastero e borgo abbaziale (che si era persa da metà Seicento e che oggi, con motivazioni differenti, è interessante rileggere) alla sua unitaria identità.

## Immagini

1. Atelier di Progettazione Urbana A, render volumetrico per il contesto della corte del feudo a Sant'Ambrogio, a.a. 2013-2014.

2. Atelier di Progettazione Urbana A, tavola di studio per la corte del feudo a Sant'Ambrogio, a.a. 2013-2014.



# Educazione europea: Appunti per una didattica dell'architettura dei fondamenti

**Guido Morpurgo**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

In Europa abbiamo le cattedrali più antiche, le più vecchie e celebri università, le più grandi biblioteche, ed è qui che si riceve l'educazione migliore, sembra che vengano in Europa da tutti gli angoli del mondo per istruirsi. Ma alla fine, quel che ti insegna tutta questa famosa educazione è come trovare il coraggio e delle buone ragioni, valide e convenienti, per ammazzare un uomo che non ti ha fatto nulla e che se ne sta seduto sul ghiaccio con i pattini e a testa china, aspettando la fine.

(Romain Gary, 1945)

## **L'architettura dei fondamenti, ragione critica della didattica del progetto**

Nell'epoca della rinuncia da parte dell'architettura alla relazione tra progetto e luogo, a favore dell'oggetto autonomo come rispecchiamento del valore globale del funzionalismo e della tecnica divenuta fine, permane in una parte del mondo accademico, in particolare italiano, l'impegno verso una didattica della progettazione fondata sul dialogo coi siti. Nonostante i diversi approcci e metodologie d'insegnamento, i formati temporali e organizzativi dei laboratori, il confronto coi territori resta al centro dell'insegnamento della progettazione.

La coincidenza tra contesto, forma e contenuto può ancora essere trasmessa a livello didattico primariamente come risposta ad un programma concreto e alle aspirazioni di un ambiente fisico e sociale specifico. È mediante la rilettura orientata dell'archè di un sito iscritta nella stratificazione delle sue tracce, nella specificità originaria e nell'inevitabilità dei suoi materiali, che si stabiliscono le condizioni di un'identità progettuale essenzialmente europea: necessario ed infinito nesso tra ciò che è antico e si è ricostruito sulla lunga durata dei propri fondamenti, anche oggi, in rapporto all'instabilità della città presente. L'arcipelago Europa in trasformazione rappresenta ancora la scuola dei fondamenti del fare architettura, palinsesto che si confronta con una mate-

ria nuova. Esso ricolloca il senso della possibilità dell'opera – come progetto reale – secondo un principio metodologico identitario: il fondamento di ogni luogo è il documento che gli studenti possono imparare a studiare e riconoscere, interrogandolo attraverso il progetto, strumento che dovrebbe restare prioritario per ogni ricerca in architettura.

### **Prospettive dell'insegnamento della progettazione: esperienza e metodo**

Nell'affrontare il delicato tema della didattica del progetto, il primo punto su cui tornare a riflettere è quale esperienza e metodo si trasmettono in termini di coincidenza tra teoria e pratica in un'unica azione culturale. Ma esperienza e metodo coincidono? La questione posta sessant'anni fa da Rogers si ripropone nelle forme con cui si trasmette oggi il sapere pratico-teorico dell'architettura. Mentre nei decenni passati il ruolo dei libri e delle riviste era ancora prioritario, oggi esso appare svilito da diversi fattori concorrenti, il primo dei quali, bisogna riconoscerlo, è il fatto che ormai leggere testi e progetti è un'attività con cui le nuove generazioni di studenti non hanno consuetudine. La sostituzione della rielaborazione della cultura con l'istantaneità dell'informazione è un dato di fatto, accentuato dalla disponibilità di testate on-line che si limitano a fotografare la produzione corrente producendo cataloghi di immagini che prescindono dalla selezione critica entro un dibattito disciplinare e culturale.

Un'educazione europea alla progettazione dell'architettura, al contrario, non può prescindere da un approccio critico rispetto al modo di elaborarne i temi: «Metodo contro lo stile» (Gropius W., 1959). Ciò in una prospettiva di trasformazione e di avanzamento dei suoi stessi contenuti, quindi di insegnamento dei modi di progettare architettura che siano essi stessi pratica critica del reale.

### **La didattica del progetto come forma di responsabilità sociale dell'architetto**

Il consolidamento del principio di responsabilità (Jonas H., 1979) attraverso il progetto in quanto condizione di identità disciplinare, non mette certo in crisi il necessario dialogo con le altre discipline, ma va veicolato per evitare le interferenze e le contaminazioni che oggi rendono l'architettura fragile e sempre più indeterminata rispetto alla prevalenza degli aspetti sociologici, tecnici ed 'ecologici'.

Fondamento: parola spesso evocata, ma al contempo sempre più scarnificata. La lezione della città europea nel suo continuo ricostruirsi sulla permanenza delle proprie tracce (Pöete M., 1958) sembra essersi interrotta e per questo appare agli studenti architetti qualcosa di sostanzialmente inoperabile, forse sotteso, ma non più necessario. Eppure è proprio in quella relazione di continuità che risiede il fondamento dell'educazione europea all'architettura. Tema questo che ripropone l'attualità della crisi della città e di quella disciplinare di fronte alla soverchiante «lubrificazione comunicazionale» (Anceschi G., 1987) e alla sostituzione dell'informazione alla cultura e all'esperienza del progetto. Ed è proprio per questa ragione che, come auspicava Vittorio Gregotti già molti anni fa (editoriali di Casabella 1987-88), l'università deve restare «il luogo centrale e più ricco della formazione».

### **Variazioni su un'idea fissa: riconquistare la strumentazione teorico-pratica.**

Se si affronta il tema di una didattica basata sui fondamenti, sulla profondità antropogeografica e storica dei luoghi come materiali operabili, la necessità di una teoria del progetto è ineluttabile. Il fondamento teorico-disciplinare non dev'essere considerato dallo studente un assioma astratto dalla



realtà, ma un ragionamento continuo sul modo di pensare e fare architettura. Riconnettere la teoria alla riorganizzazione metodologica della progettazione è una finalità da riconquistare: la teoria va rimessa al centro della didattica non come obiettivo ma come qualcosa che sta al principio e al tempo stesso alla fine del processo.

Il rapporto tra teoria e pratica è, nell'esperienza dell'architettura europea, costituito dalla dialettica tra il patrimonio delle opere realizzate e quello della scrittura architettonica come attività duplice e inscindibile: testo e disegno. I disegni degli architetti del passato andrebbero continuamente studiati e riletti dagli studenti, aspetto la cui ovvietà corrisponde però a qualcosa che sembra essere sempre più raramente appartenere alla loro esperienza: bisognerebbe prepararli a saper leggere i testi architettonici teorico-pratici e a interpretarne i contenuti morfologici e linguistici.

Mentre il linguaggio che viene oggi impiegato dagli studenti per sostenere le proprie scelte è sovente verbale, quello dell'architettura che si declina nella duplice scrittura teorico-pratica, trova spesso un posto secondario nel codice di rappresentazione e argomentazione dei loro progetti didattici.

Progettare fa paura? Forse, ma, molto più semplicemente, sembra che spesso interessi solo come pura pratica estetico-ideologica, risultato per certi versi simmetricamente simile a quello prodotto dalla chiusura delle università nella 'composizione' che ha connotato un'intera fase di proclamata autonomia disciplinare, spesso difensiva di un'identità conservatrice ed elitaria.

Oppure progettare non interessa più: gli aspetti sociologici e tecnici prendono il sopravvento sulla pratica e sull'idea stessa di progetto. Tutto ciò porta alla sostituzione del sistema di rappresentazione disciplinare con una sorta di decodificazione semplificante che ne stempera i contenuti, riducendoli

a immagini considerate esteticamente appaganti, realizzate secondo modalità grafiche mutuata dal mondo dei pittogrammi e delle graphic novels, in una sorta di «preconscio creativo» banalizzato (Gombrich E.H., 1967).

È questo un tema che però non si risolve nell'immagine in sé per sé e nell'automazione del disegno. Ma nella sua riduzione, nello scioglimento delle specificità disciplinari nel metalinguaggio della semplificazione, che invece di essere il frutto di una sintesi corrisponde ad una rinuncia alle prerogative del disegno come ricerca, codificata da metodi e strumenti specifici. Compito della didattica è quindi anche quello di riappropriarsi del disegno a mano e della capacità di realizzare modelli concreti, entrambi strumenti di ricerca, verifica ed espressione ineliminabili.

### **Didattica in cantiere**

Resta infine sempre implicito ma sostanzialmente irraggiungibile l'applicazione del progetto didattico alla fase realizzativa. Sotto questo profilo uno dei possibili compiti futuri per l'università è la messa in opera di intese principalmente con gli enti pubblici, per poter coinvolgere gli studenti in occasioni di applicazione concreta, ciò senza rinunciare al valore autonomo dell'insegnamento della progettazione. Far esperienza di cantiere come parte del bagaglio didattico sarebbe un modo per non delegare l'esercizio della realtà del progetto agli stage esterni.

Sotto questo profilo è un segnale positivo che la riflessione sull'architettura come lavoro concreto venga oggi riproposta dall'interno dell'università (Biraghi M., 2015) e non, ad esempio, dagli ordini professionali.

In ultima analisi, la didattica del progetto non può prescindere dalle relazioni tra sito e sua modificazione critica, e tra teoria, disegno e costruzione; queste devono continuare ad

essere i fondamenti metodologici e narrativi dell'insegnamento dell'architettura europea come sapere specifico, istituzionalizzato nell'università. Prerogativa da difendere «in tempi e in condizioni che rendono incerto il giudizio» (Freud S., Lettera a Thomas Mann, 1935, vol. XI, p. 467).

### Immagini

1-2. Forme della difesa. Riemersioni dell'antico e attualità della memoria nel progetto di una nuova istituzione per le arti nella laguna sud di Venezia. Enrico Miglietta, tesi di laurea Magistrale. Relatore, Guido Morpurgo. Politecnico di Milano A.A. 2015.



## Abitare la natura: Case nell'agro di Ostuni

**Antonio Nitti**

Politecnico di Bari

Dipartimento dell'Ingegneria civile e dell'Architettura

Nei 'cristalli architettonici' della Puglia – scriveva Viktor Sklovskij a Ettore Lo Gatto (1971) – è possibile riconoscere un profondo legame col paesaggio, che li ha determinati come un'arte 'non innestata', ma 'cresciuta sul posto'. All'interno di questa relazione, e con una tensione all'individuazione dei modi attraverso cui la forma architettonica possa 'crescere' in un determinato luogo e interpretarne le forme e i caratteri, si sviluppa l'esperienza didattica presentata in queste pagine. Più in particolare, ambito privilegiato di indagine è la relazione stabilita tra le forme e i caratteri del paesaggio pugliese – nello specifico un paesaggio 'naturale' come quello dell'agro di Ostuni, nella Puglia centro-meridionale – e l'architettura della casa – nello specifico la casa unifamiliare isolata –, riconosciuta come il grado elementare della forma e dello spazio architettonico necessario a sostenere, come affermava Dom Hans van der Laan, l'"esistenza [dell'uomo, n.d.A.] nella natura" (2002, 25).

La dimensione problematica di questo rapporto tra casa e paesaggio, tra architettura e natura, non si fonda semplicemente su ragioni estetiche, e pertanto non riguarda solamente i modi attraverso cui la casa si mostra nel paesaggio e il paesaggio nella casa, ma implica anche questioni morfologiche insistenti su livelli vari e interrelati, che concorrono unitariamente a definire il senso e il carattere dello spazio e delle forme dell'architettura domestica nei suoi rapporti con le forme e lo spazio di natura. Riconoscendolo nella sua dimensione estetica, formale e spaziale, il paesaggio naturale dell'agro di Ostuni è stato assunto come oggetto di una 'visione' in base alla quale l'architettura della casa costituisce uno strumento di osservazione del paesaggio stesso, ma anche interpretato tanto nella sua consistenza orografica, e quindi con una tensione a riconoscere le qualità formali proprie del sostrato su cui queste architetture si dispongono, quanto nella sua dimensione topologica, e dunque con una tensione a comprendere i caratteri spaziali determinati dalle specifiche forme del suolo.

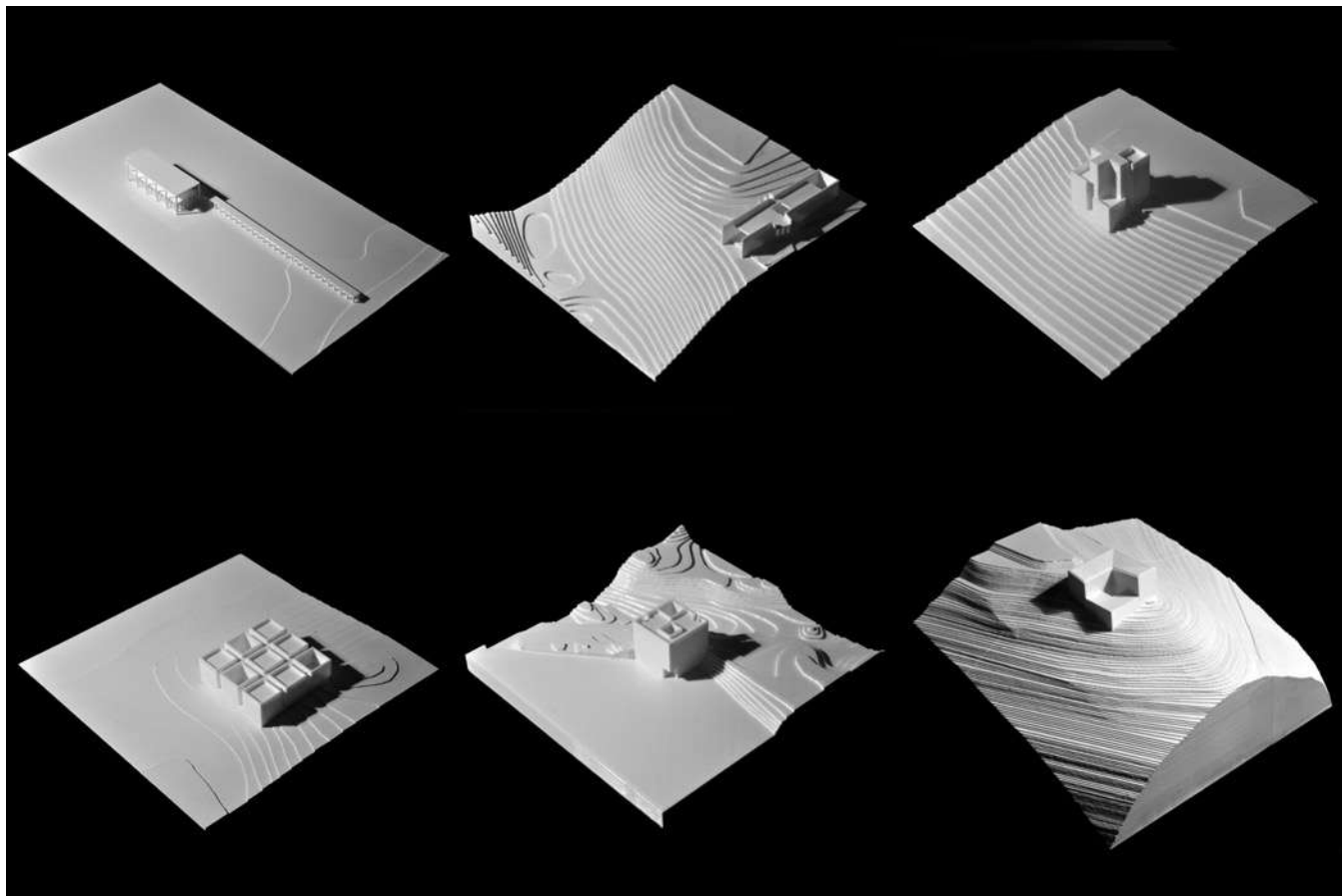
La scelta specifica dell'agro di Ostuni come campo di sperimentazione risiede in una serie di ragioni di natura culturale e geografica, la cui stessa compresenza lo elegge come ambito privilegiato di sperimentazione. Può essere infatti significativo osservare come quest'area geografica della Puglia si sia storicamente caratterizzata, per ragioni sociali ed economiche sulle quali non si entra nel merito, per un'idea dell'abitare che col tempo si è consolidata in una cultura dotata di caratteri precisi, che si è storicamente determinata attraverso la disposizione capillare nel paesaggio di organismi architettonici di differente complessità, accomunati dalla capacità di riconoscere in esso delle qualità formali e spaziali interpretate attraverso le forme e i caratteri spaziali specifici delle stesse architetture. Da un punto di vista geografico, invece, l'agro di Ostuni può essere interpretato come un 'luogo analogo' caratterizzato da una significativa varietà e complessità geomorfologica che può essere rappresentativa in senso lato del paesaggio della Puglia centro-meridionale.

La scelta delle aree di progetto per le elaborazioni progettuali ha avuto dunque l'obiettivo di restituire e rendere evidenti i caratteri di questo intorno geografico. Selezionando una porzione di territorio che dalla costa adriatica penetra verso l'interno fino a guadagnare l'altopiano murgiano, sono state individuati tre ambiti generali, riconducibili il primo al litorale marino, il secondo alla piana olivetata che si sviluppa parallelamente alla linea di costa, il terzo alle pendici dell'altipiano, fino al raggiungimento del suo ciglio. All'interno di queste tre ambiti sono state di seguito individuate le aree di progetto, che a loro volta contribuiscono a restituire la complessità intrinseca a ciascuno di essi. Lungo la costa bassa, rocciosa e frastagliata, si susseguono ritmicamente punte e insenature che stabiliscono differenti rapporti con lo spazio aperto del mare e che sono stati ricondotte a due aree di progetto: la prima è costituita dalla 'punta', nella quale è possibile riconoscere una condizione topologica di 'convessità' e un'interpretazione dello aperto del mare come un esterno illimitato; la seconda all'insenatura', caratterizzata topolo-

gicamente da una condizione di 'concavità' e dall'interpretazione dello spazio del mare come un ambito interno, delimitato su tre lati della scogliera. Nella piana olivetata, solo in apparenza anisotropa, sono state individuate due condizioni specifiche: la prima delle aree scelte si dispone lungo il ciglio di una delle numerose 'lame', che si costituiscono come incisioni naturali nella crosta calcarea, sviluppate linearmente e orientate perpendicolarmente al mare; la seconda, invece, si dispone lungo i fronti di alcune cave dismesse, che si costituiscono come incisioni artificiali nella crosta calcarea, definite come spazi tutti delimitati ed introversi. Sul gradino murgiano, infine, sono state individuate due distinte aree, entrambe accomunate dalla condizione declive del suolo e dall'affaccio di questi specifici luoghi verso la piana olivetata immediatamente sottostante e il mare in lontananza: la prima è riconducibile alla condizione del 'promontorio', e quindi di un luogo cospicuo lungo lo sviluppo del gradino murgiano, poiché fortemente proteso verso lo spazio aperto antistante; la seconda, invece, è riconducibile alla condizione del 'versante terrazzato', e quindi di un dislivello addomesticato e interpretato attraverso la sequenza di gradoni poco profondi, dolcemente declivi o addirittura pianeggianti.

Parallelamente si è sviluppato lo studio di alcune architetture paradigmatiche dei Maestri del XX° secolo, ritenute esemplari per la loro chiarezza formale, che ha consentito di riconoscere in esse alcuni 'temi' dominanti, nonché per i modi attraverso questi temi e la loro forma specifica siano stati capaci di interpretare le condizioni orografiche e topologiche dei luoghi per i quali queste sono state pensate.

Le case oggetto di studio, così, sono state ricondotte a sei grandi famiglie tematiche – la casa 'sotto un tetto', la casa 'come società di stanze', la casa 'tra due muri', la casa 'a blocco', la casa 'a torre', la casa 'attorno a un vuoto' – per ciascuna delle quali è stato individuato il principio tipologico corrispondente, inteso come struttura di relazioni tra le parti capace di esprimere compiutamente il senso dell'abitare di cui queste si sono fatte portatrici.



L'esercizio progettuale si è così determinato innanzitutto secondo una tensione a stabilire relazioni tra luoghi e temi, riconoscendo da un lato la suggestione offerta dai primi nella determinazione di specifici temi, dall'altro la vocazione degli ultimi a richiedere specifiche condizioni orografiche e topologiche, nonché ad accogliere variazioni derivanti dalla volontà di stabilire relazioni contestuali con il luogo che le accoglie.

Lungo la costa, ad esempio, la punta 'convessa' è stata abitata attraverso la casa 'sotto un tetto', costruita come un'architettura in cui un unico grande tetto portato da una serie di pilastri, consente di irradiare i luoghi della casa verso lo spazio esterno del mare; l'insenatura 'concava' è stata abitata attraverso la casa 'come società di stanze', costruita come una concatenazione di spazi interni – stanze e patii –, rivolti gli uni verso gli altri o verso la grande 'stanza' naturale della baia.

Nella piana olivetata il ciglio della lama è stato abitato attraverso la casa 'tra due muri', che ha interpretato il luogo dell'abitare come uno spazio delimitato su due lati e orientato perpendicolarmente allo spazio longitudinale della lama; il fronte della cava è stato invece abitato da una casa 'a blocco', assimilabile a un monolitico 'testimone di cava' scavato e abitato nel proprio interno secondo il principio del raumplan.

Sul gradino murgiano, il versante terrazzato è stato abitato attraverso una casa 'a torre', o meglio da un sistema di torri di diversa altezza che impilano le stanze della casa e attraverso gli scarti delle loro altezze fa spazio a un sistema di terrazze da cui traguardare la piana olivetata sottostante e il mare in lontananza; il promontorio è stato abitato da una casa 'attorno a un vuoto', la cui corte interna si apre verso la piana e il mare e consente lo stabilirsi di relazioni tra gli spazi interni della casa e quelli aperti del paesaggio.

## Riferimenti bibliografici

Lo Gatto, Ettore. 1971. *Russi in Italia*. Milano: Editori Riuniti.  
van der Laan, Hans. 2002. *Lo spazio architettonico*. Milano: Sinai Edizioni.

## Immagini

1. Selezione dei modelli degli studenti. Dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra: Lungo la costa, sulla punta: la casa 'sotto un tetto' (studente: Eleonora Villasmunta); Lungo la costa, nell'insenatura: la casa 'come società di stanze' (studente: Alessandra Scrascia); Nella piana olivetata, lungo il ciglio di una lama: la casa 'tra due muri' (studente: Roberto Simone); Nella piana olivetata, sul fronte di una cava: la casa 'a blocco' (studente: Jacopo Tarantino); Sul gradino murgiano, lungo il versante terrazzato: la casa 'a torre' (studente: Adriana Valentini); Sul gradino murgiano, sul promontorio: la casa 'attorno a un vuoto' (studente: Dalila Nugnes). Docente: Antonio Nitti, 2018.

## **Illuminare con la realtà i progetti didattici: Ricerca di nuove centralità per Grottaminarda**

**Adelina Picone**

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Architettura

Il rapporto tra didattica del progetto di architettura ed ambiente costruito è stato il centro del progetto formativo concepito da Giuseppe Samonà per la fondazione dello IUAV, come si evince anche in una interessante mostra sul suo lavoro per la città nella scuola di architettura "Per la città pubblica. Progetti 1949-1983"<sup>1</sup>. La caparbia convinzione della mutua interdipendenza, da tradurre in necessità di continua relazione, tra l'ambiente fisico e la didattica del progetto, ha portato Giuseppe Samonà a calare sempre di più la scuola nella condizione del suo concreto presente per "illuminare con la realtà dei problemi pratici i concetti dottrinari e scientifici"<sup>2</sup>, dimostrando che il vantaggio è notevole, sia per la crescita progettuale degli allievi sia per le realtà territoriali in cui si opera. Spostando la stessa questione sul piano della teoria del progetto si può interpretare quell'idea come una modalità dello sguardo progettante, una metodologia circolare che, rivolgendosi ai contesti fisici con pre-cognizioni negli occhi, conosce verificando attraverso l'azione progettuale, mettendo in pratica una sorta di circolo ermeneutico. Circolo simile all'idea che Gadamer definiva fusione di orizzonti: l'interazione tra realtà territoriali e progetto didattico può costituire una continua fonte di arricchimento e di confronto per entrambi, in quanto "i due dialoganti" imparano l'uno dall'altro, crescendo e sviluppando consapevolezza. Circolarità tra l'altro perfettamente aderente alla condizione del pensiero contemporaneo in cui il progetto, ed in particolare il progetto urbano, tende ad assumere le vesti di una vera e propria costruzione di processi e scenari strategici trans-disciplinari ed inter-scalari, dove la costruzione del processo e la consapevolezza di esso da parte della società civile camminano all'unisono, ed è soltanto all'interno di questa prospettiva generale che i singoli progetti architetto-

1. IUAV, Gallerie del Rettorato, a cura di Giovanni Longobardi e Giovanni Marras, con Stefano Balzanetti e Laura Pujia, IUAV 2018

2. G. Samonà, giugno 1947, Relazione sul metodo adottato e sui risultati ottenuti per determinare le caratteristiche di un quartiere residenziale per lavoratori nella zona industriale di Marghera

nicì acquistano senso e quindi forma. All'interno di questa concezione del progetto, introdotta nel rapporto tra ricerca universitaria, didattica e trasformazione concreta del territorio, si iscrive l'esperienza condotta a Grottaminarda. Si tratta di una ricerca tesa a sviluppare un'ipotesi di riassetto dell'insediamento all'interno del territorio irpino, in cui possa trovare senso anche il conferimento di una nuova centralità al centro storico in parte abbandonato. Queste stesse finalità sono descritte in una Convenzione di Ricerca tra il Dipartimento di Architettura della Federico II di Napoli ed il Comune di Grottaminarda (AV), inserita nell'ambito di un Accordo Quadro che tende ad individuare strategie di valorizzazione e di salvaguardia ambientale e paesaggistica, investendo il contesto territoriale del comune e del suo intorno. In prossimità del centro urbano di Grottaminarda sorgerà la stazione Hirpinia della linea alta velocità-alta capacità Napoli-Bari, che conferirà nuove centralità ai paesaggi di quelle aree interne, accorciando le distanze temporali dai grandi centri urbani ed offrendo un'occasione di sviluppo per l'intera terra d'Irpinia. Una terra che può considerarsi paradigmatica, grazie alla sua baricentricità geografica tra tre regioni (Campania, Puglia e Basilicata), ed alla sua storia insediativa, erede di antiche civiltà che hanno lasciato evidenti tracce nel patrimonio culturale, e alla ricchezza di risorse (il più importante bacino idrografico del mezzogiorno), una terra che ancora mostra le ferite delle catastrofi naturali, terremoti e dissesti idrogeologici, dove la prevenzione dei rischi è chiamata ad assumere un ruolo importante nei processi di riattivazione delle urbanità degradate. Processi che richiedono l'interrelazione tra diverse professionalità e diverse scale di influenza, da quella interregionale a quella del singolo insediamento, realizzabili soprattutto grazie alla sinergia con un progetto infrastrutturale di portata europea che vede la realizzazione della stazione Hirpinia come importante nodo del Corridoio Ferroviario Ottavo, connessione tra l'Europa Occidentale e l'Europa Orientale, della linea Alta Capacità-Alta Velocità Napoli-Bari-Varna. La linea TAC-TAV e la stazione Hirpinia,

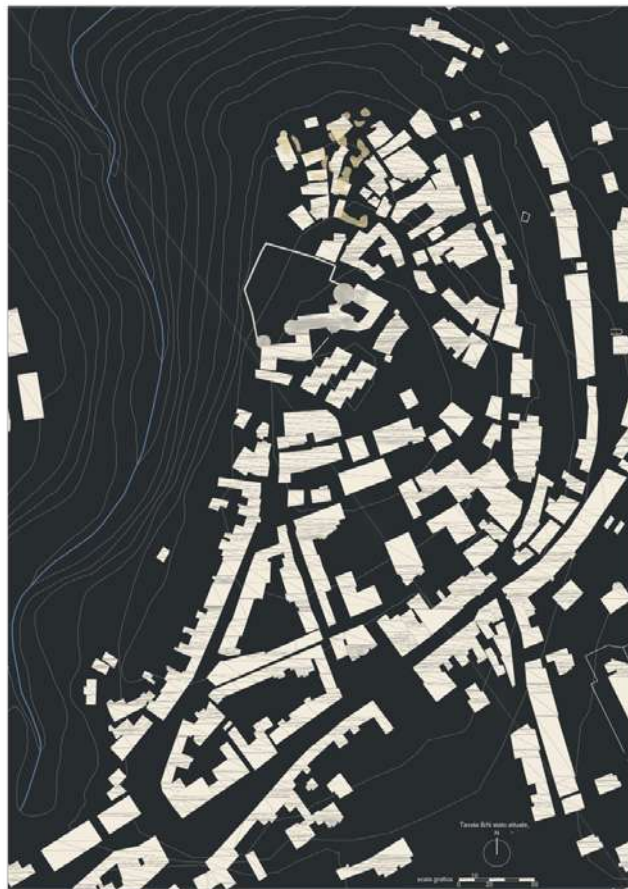
collocata in un luogo geografico strategico per le connessioni infrastrutturali in senso est-ovest (Napoli-Bari) e nord-sud (Grottaminarda-Lioni-Salerno), costituiscono un motore su cui fondare un progetto di sviluppo territoriale che riattivi l'economia e la vivibilità dell'intero Sistema Irpinia, potenziando le connessioni con la Puglia e la Basilicata da una parte e con Napoli e il centro Italia dall'altra. La costruzione della stazione può innescare un processo virtuoso di riattivazione e ripopolamento dei paesi e dei paesaggi irpini, di rigenerazione dei tanti borghi e delle aree naturali, primo passo di una strategia di riconnessione dell'intero mezzogiorno con il resto d'Europa. Per queste ragioni rivolgere uno sguardo progettante verso Grottaminarda impone necessariamente di considerarne il ruolo nodale all'interno della geografia del Sistema Irpinia, per inserire la ricerca sulla riattivazione del centro urbano nella corretta prospettiva territoriale. È necessaria quindi una visione sincronica sia alla scala vasta, nella quale Grottaminarda assume l'importante ruolo di porta di accesso all'entroterra irpino, sia alla scala urbana, in cui un focus sulla qualità della forma della città, dello spazio pubblico più che della specifica qualità architettonica degli edifici, impone la realizzazione di una strategia di intervento. La storia delle trasformazioni urbane di Grottaminarda vede la struttura fondativa dell'insediamento identificarsi sostanzialmente con due emergenze: \_la condizione geografico-orografica: il sottosuolo carsico ed il crinale che si affaccia sul vallone sotto cui scorre il torrente Palombara;\_la via Aurelia Aeclanensis, bretella dell'Appia, che ne ha strutturato l'origine e la configurazione insediativa, prima del nucleo primigenio sull'altura e poi lungo la sua direttrice a valle. Il succedersi delle antiche stratificazioni, dalle prime grotte ad un probabile primo insediamento romano, alla configurazione medioevale della fortezza-castello con il suo borgo longobardo, alle trasformazioni normanne, che ne hanno determinato la forma urbis fino al terremoto del 1962, sono state tutte caratterizzate da una relazione molto forte con la condizione geografico-naturale della co-



struzione sull'altura affacciata sul vallone e lungo la direttrice stradale dell'Aurelia Aeclanensis. L'espansione novecentesca ha privilegiato invece le aree a valle, con una tendenza allo sprawl edilizio, in assenza di un impianto urbano prefigurato, fortemente caratterizzato dalla tendenza a seguire le direttrici infrastrutturali ed i nodi rilevanti dal punto di vista delle connessioni territoriali alla scala più vasta. Qualunque strategia di riattivazione del centro storico non può non ripartire dalla struttura morfologica e geografica, dalla linea di crinale, dalle direttrici fondative dell'antico insediamento, restituendo valore al sottosuolo ed all'ipogeo, fatto di grotte e cavità naturali, e dal vallone, area naturale non compromessa da interventi di trasformazione antropica. Il lavoro si è concentrato su un'ipotesi di ribaltamento del punto di vista, si è assunta una nuova prospettiva: uno sguardo che parte dal vallone, considerato come il nuovo possibile centro, il luogo della scommessa del futuro di Grottaminarda, verso il centro storico. Una prospettiva possibile grazie ad alcuni antichi tracciati, come la via Palette, che possono essere ridisegnati e potenziati, riconnessi, continuati, per fare in modo da poter svelare una nuova percorribilità tra la natura ed il costruito, nuove possibilità di percorsi che costeggino le mura del castello e gli antichi terrazzamenti, per arrivare a rintracciare possibili connessioni tra l'antico borgo della Fratta ed il vallone, da convertire in un vero e proprio parco naturale, progettandone l'accessibilità e la fruibilità. Le linee dell'acqua rappresentano l'infrastruttura territoriale primigenia all'origine delle ragioni insediative dell'intero territorio irpino, seguirne i corsi e valorizzarne le tracce permette di ritrovare il senso dei luoghi ed una aderenza ai paesaggi e alla natura in grado di generare bellezza. Seguire le vie dell'acqua per progettare le infrastrutture contemporanee può essere un modo per ritrovare il senso di questi luoghi, la proposta di connessione della stazione Hirpinia con il polo delle autolinee di Grottaminarda e con il casello autostradale mediante un people mover risponde anche alla necessità di incentivare la mobilità sostenibile, pensando all'infrastruttura

come ad una modalità di lettura del paesaggio capace di rivelarne la sua vera vocazione. Il tracciato del people mover, condiviso con RFI (Rete Ferroviaria Italiana) fornirà una visione di Grottaminarda completamente nuova, nell'esaltare il rapporto tra la natura ed i monumenti, Chiesa di S. Maria Maggiore e Castello D'Aquino, ed allo stesso tempo antichissima, nel rendere evidenti e finalmente fruibili, le tante grotte che insistevano nelle antiche mura del Castrum Cripetae. I contributi delle ricerche geologiche del dott. Ciriaco Basso e della ricerca archeologica della dott.ssa Elda Martino sono stati fondamentali per comprendere appieno i caratteri originari di Grottaminarda. Importantissimo il lavoro di RBL, Research Based Learning, svolto dal Prof. Ugo Morelli con gli allievi del Master World Natural Heritage Management<sup>3</sup>, un processo partecipativo che ha coinvolto la comunità di Grottaminarda rispetto alla percezione del centro storico ed alle aspettative di futuro. Il laboratorio di Sintesi Finale del Corso di Studi in Scienze dell'Architettura è stato un efficace campo di sperimentazione dei temi individuati, grazie ad una lettura dell'evoluzione della forma urbis in relazione alla geografia. La lettura delle trasformazioni della struttura urbana, dal primigenio nucleo longobardo fino alle cesure avvenute nel post terremoto, è stata per gli studenti un'utile applicazione delle teorie e delle metodologie dell'analisi urbana, legando in modo chiaro e concreto il tema architettonico assegnato a ciascuno di loro alla lettura tipo-morfologica complessiva. L'organizzazione del laboratorio ha visto una corposa attività seminariale, invitando esperti ed attori locali, seguita da un workshop, tenutosi nel Castello D'Aquino di Grottaminarda, durante il quale gli studenti hanno esperito un contatto diretto con il contesto e con la comunità, ancorando in modo forte l'attività di progetto in corso con le istanze del reale. I progetti didattici,

3. Master sui Beni Naturali Unesco della Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio del TSM – Trentino School of Management della Provincia autonoma di Trento



prefigurando diverse alternative di trasformazione, orientate da una teoria, aiutano a comprendere le vocazioni del territorio e le dinamiche di modificazione urbana. I progetti sono, di fatto, il più efficace strumento di conoscenza della condizione dell'esistente e delle trasformazioni con essa compatibili.

### **Immagini**

1-2. Il tessuto urbano del centro storico di Grottaminarda pre e post sisma del 1980.

# Caparbiamente in loco

**Massimiliano Rendina**

**Francesco Iodice**

Università della Campania Luigi Vanvitelli

Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale

## Premessa

Questa riflessione richiama alcune tappe di ricerca e sperimentazione svolte nelle aule del Dipartimento di architettura di Aversa negli ultimi anni. Aree di indagini prevalenti, con workshop di varia natura ripetuti per anni, l'alta provincia di Napoli e quella di Caserta, nell'ambito territoriale sostanzialmente omogeneo teso tra golfo e monti tifatitni, tra domiziana e appennino campano. In essa sono richiamati precedenti che riportano alla scuola di Napoli<sup>1</sup> e in particolare al pensiero e all'opera di Maria Alfredo Sbriziolo, uno dei suoi più interessanti rappresentanti, tornando indietro nel tempo alla nuova Facoltà di Architettura di Napoli diretta dal 1935 al 1941 da Alberto Calza Bini ed alla genialità edificatoria del capostipite d'area Marcello Canino, di cui il giovane Alfredo fu attento assistente. Attore di una modernità impegnata a ricostruire un territorio sfiancato dalla guerra, l'ormai scomparso maestro amava ripetere d'essere un architetto prestato all'università. Una bilancia certamente pendente verso la necessità del costruire piuttosto che dell'attardarsi su speculazioni teoriche. Da qui i parallelismi tra ieri e oggi e l'attualità ancora stringente del magnifico Padiglione dell'America Latina alla Mostra d'Oltremare, forse prodromo di un leggero edificio in ferro, vetro e legno di servizio ad un'area di distribuzione carburanti nella periferia di Teverola (figg. 6-7) ottenuto da un conto terzi tra università e privato. E quindi altre tappe precedenti e le conclusioni, ancora a conferma della bontà dei risultati raggiunti volenterosamente, sempre espressioni del sodalizio tra luoghi e costruito utilizzato come acuto indicatore di linguaggi.

## Scuola e allievi

Il territorio campano, ricco di opere di architettura del primo e del secondo dopoguerra, è lo scenario nel quale si colloca

---

1. Diego Lama, *Storie di Cemento*, Edizione Clean, Napoli 2007.

l'azione più prolifica della nuova scuola di architettura con sede in Napoli. Il numero e la qualità degli interventi prodotti in quegli anni, oltre al loro attuale soddisfacente stato di salute, costituiscono i dati che più di altre cose saltano agli occhi di chi voglia confrontare il passato e il presente.

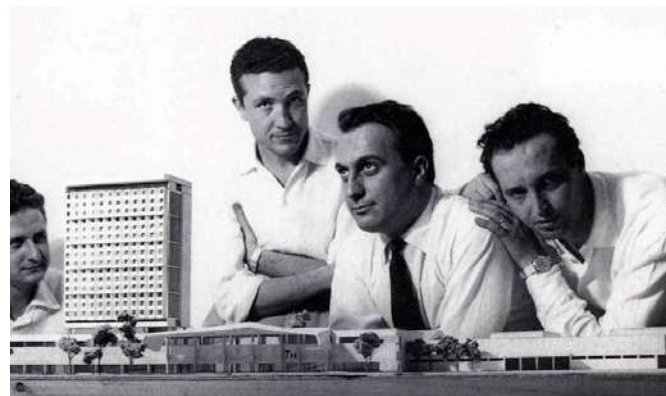
Alle differenze di percorsi e di opportunità tra i professori di composizione della scuola di Napoli negli anni a cavallo tra 1960 e 1970 ed i loro allievi che sin dai primi anni della seconda delle due decadi scelsero di seguire la strada dell'insegnamento universitario, va ascritto il demerito di aver modificato il rapporto tra teoria e pratica nell'architettura di scuola in Campania, con il vistoso aumento della prima a discapito della seconda. Ridotte risultano quindi le attività concretamente progettuali potute svolgere dagli allievi dopo essere entrati in ruoli accademici, salvo qualche sporadica comparsa alla ribalta di alcuni da autori di opere quasi sempre, però, poco significative nel nuovo panorama edificatorio e per niente collocate sulla direttrice della prosecuzione e rendita del lascito ricevuto dall'importante scuola di Monteoliveto, colpevoli le iperboliche evoluzioni delle corse alle carriere accademiche, sempre più difficili da impostare e da proseguire.

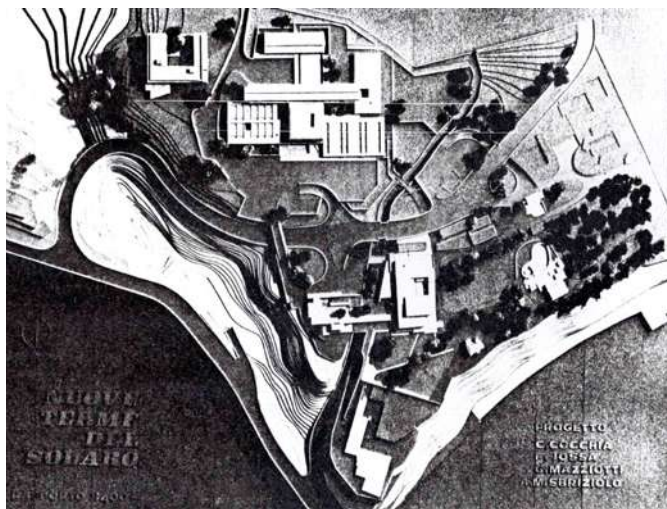
Il pensiero va subito per rapporti di diretta derivazione di scuola, al vivace team animato dai giovanissimi Michele Capobianco, Arrigo Marsiglia, Gerardo Mazziotti e Alfredo Maria Sbriziolo (Fig. 1), ai tempi del loro non lungo sodalizio ed alla ricca produzione da talentuosi architetti campani.

Tutti allievi di Marcello Canino, loro professore e maestro per gli anni di corsi universitari. Un talento di progettisti messo al servizio del territorio li ha portati a essere subito riconosciuti e chiamati dall'accademia. Certi loro densi curricula son mille volte passati tra le mani di alcuni di noi a palazzo Gravina ai tempi del primo volontariato da allievi interni o poco dopo da cultori della materia. I più vicini a Canino avevano ereditato dal maestro la febbre edificatoria; la voglia di vedere presto realizzati i propri progetti anche se

ancora in forma di primi schizzi. Attori di un fertile periodo storico in cui la ricca produzione edilizia di opere pubbliche e private contribuiva al successo personale, essi sono riusciti, forse gli ultimi, a dare un valido contributo alla costruzione della città.

Molte le opere realizzate in Campania grazie ai concorsi di progettazione o agli incarichi fiduciari che hanno segnato un punto fermo del pensare e fare architettura di quegli anni estremamente attenti al razionalismo ed ai suoi esiti. Lo stesso Sbriziolo intervistato affermava: "Alla base della mia architettura vi è sempre stato l'interesse per l'architettura razionale. Diciamo che facevo riferimento a Terragni, all'edilizia popolare del primo dopoguerra, ai quartieri tedeschi. Poi pian, piano la base razionale fu stemperata dalla ricerca di un rapporto maggiore con il paesaggio, cercando di superare la rigidità dell'architettura razionalista. In questo senso, il mio progetto per le terme di Castellamare risente dell'architettura organica di Alvar Aalto; esse dimostrano la volontà di legarsi maggiormente al contesto" (figg. 2-3).





Son proprio all'attivo di Sbriziolo le opere più paradigmatiche del periodo come ad esempio il Padiglione dell'America Latina all'ingresso della Fiera d'oltremare, le torri in mattoni del quartiere Traiano che austere fanno capolino sulla tangenziale poco prima del casello di Fuorigrotta per chi provenga dal centro; il corpo delle cure idropiniche alle Terme del Solaro a Castellammare e quindi il progetto vincitore e mai realizzato del Nuovo Ospedale Psichiatrico di Benevento.

Però nel tempo il sodalizio tra accademia e territorio è venuto completamente a mancare. Così anche il riconoscimento professionale dell'architetto, al quale non è stata più attribuita la capacità di costruttore indispensabile. Il risultato di tale isolamento "culturale" è stata una crescita disastrosa dei luoghi.

Solo negli ultimi anni, con l'istituzione della terza missione, mirati lavori dottorali e di specifici workshop, si sta recuperando una intesa virtuosa tra territorio e università; dopo decenni in cui le due entità hanno viaggiato in totale autonomia. Ricostruire tale proficuo rapporto è complicato e richiede certamente tempi lunghi, ma è una delle strade da percorrere con più impegno.

Il mondo della cultura e le università continuano a credere nella possibilità che la formazione scientifica e specialistica sia l'unico incipit per crescere bene nei luoghi della nostra vita. L'ateneo che per varie ragioni non incida sul territorio e lasci che lo stesso venga assalito ed irrimediabilmente compromesso, viene meno ad uno dei suoi doveri morali ed istituzionali. La Luigi Vanvitelli che rappresentiamo in tanti, nasce con la volontà di distribuirsi su tutto il suo territorio, anche in centri minori, proprio per divenire continuo riferimento culturale e di sviluppo.

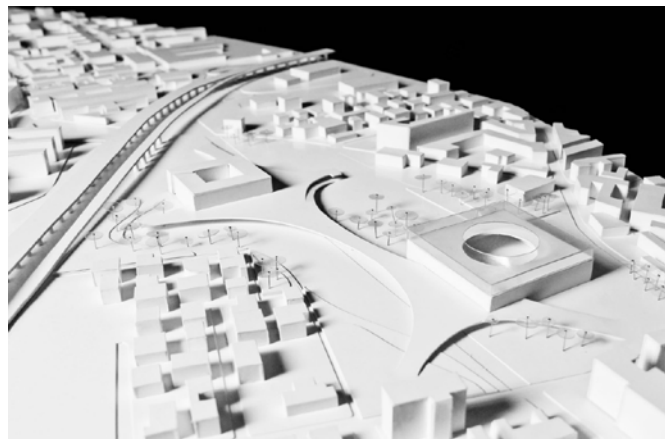
Lavorando, sulle forme del costruire in Campania, i giovani dipartimenti aversani hanno attinto da luoghi noti e vicini, i temi delle migliori sperimentazioni progettuali compiute con i propri studenti. Dalle singolari esperienze intensive

son nate soluzioni vicine ai miglior gesti di scuola del nostro passato. La dimensione espressiva e assieme libera dell'impianto proposto dal modello del workshop 2014 (figg 4-5), ad esempio rimanda a certe riuscite soluzioni di case variabili e servizi sul piccolo promontorio di Torre Raniere a Napoli, tema più volte ripetuto da Sbriziolo al IV anno di composizione nei primi anni '80.

Se nel corso degli ultimi decenni si è assistito ad una grande confusione, anche nella nostra stessa disciplina che, persa la rotta, si è lasciata attrarre da un malinteso senso di modernità; sono oggi i tempi nuovi a cui alludeva Sbriziolo in una delle ultime interviste rilasciate: "Non sono affatto un entusiasta dell'architettura che si fa adesso, anche se ci sono eccezioni. Non mi convince molto questa specie d'internazionalismo, per non parlare di certe esagerazioni e di certe stupidaggini tipo il decostruttivismo o altre balle del genere, che non mi interessano affatto, anzi direi che mi danno fastidio. Sono convinto che attraversiamo un periodo di grave crisi. Sul piano poetico e sul piano dell'invenzione dell'architettura adesso si fa molta roba per stupire, come in tutte le arti. È un momento di grossa confusione. Penso che bisognerà aspettare ancora qualche anno, ancora un periodo molto lungo, prima che si ritrovi la possibilità di fare esperienze realistiche".

Son proprio all'attivo di Sbriziolo le opere più paradigmatiche del periodo come ad esempio il Padiglione dell'America Latina all'ingresso della Fiera d'oltremare, le torri in mattoni del quartiere Traiano che austere fanno capolino sulla tangenziale poco prima del casello di Fuorigrotta per chi provenga dal centro; il corpo delle cure idropiniche alle Terme del Solaro a Castellammare e quindi il progetto vincitore e mai realizzato del Nuovo Ospedale Psichiatrico di Benevento.

Però nel tempo il sodalizio tra accademia e territorio è venuto completamente a mancare. Così anche il riconoscimento professionale dell'architetto, al quale non è stata più



attribuita la capacità di costruttore indispensabile. Il risultato di tale isolamento "culturale" è stata una crescita disastrosa dei luoghi.

Solo negli ultimi anni, con l'istituzione della terza missione, mirati lavori dottorali e di specifici workshop, si sta recuperando una intesa virtuosa tra territorio e università; dopo decenni in cui le due entità hanno viaggiato in totale autonomia. Ricostruire tale proficuo rapporto è complicato e richiede certamente tempi lunghi, ma è una delle strade da percorrere con più impegno.

Il mondo della cultura e le università continuano a credere nella possibilità che la formazione scientifica e specialistica sia l'unico incipit per crescere bene nei luoghi della nostra vita. L'ateneo che per varie ragioni non incida sul territorio e lasci che lo stesso venga assalito ed irrimediabilmente compromesso, viene meno ad uno dei suoi doveri morali ed istituzionali. La Luigi Vanvitelli che rappresentiamo in tanti, nasce con la volontà di distribuirsi su tutto il suo territorio, anche in centri minori, proprio per divenire continuo riferimento culturale e di sviluppo.

Lavorando, sulle forme del costruire in Campania, i giovani dipartimenti aversani hanno attinto da luoghi noti e vicini, i temi delle migliori sperimentazioni progettuali compiute con i propri studenti. Dalle singolari esperienze intensive son nate soluzioni vicine ai miglior gesti di scuola del nostro passato. La dimensione espressiva e assieme libera dell'impianto proposto dal modello del workshop 2014 (figg





4-5), ad esempio rimanda a certe riuscite soluzioni di case variabili e servizi sul piccolo promontorio di Torre Ranieri a Napoli, tema più volte ripetuto da Sbriziolo al IV anno di composizione nei primi anni '80.

Se nel corso degli ultimi decenni si è assistito ad una grande confusione, anche nella nostra stessa disciplina che, persa la rotta, si è lasciata attrarre da un malinteso senso di modernità; sono oggi i tempi nuovi a cui alludeva Sbriziolo in una delle ultime interviste rilasciate: "Non sono affatto un entusiasta dell'architettura che si fa adesso, anche se ci sono eccezioni. Non mi convince molto questa specie d'internazionalismo, per non parlare di certe esagerazioni e di certe stupidaggini tipo il decostruttivismo o altre balle del genere, che non mi interessano affatto, anzi direi che mi danno fastidio. Sono convinto che attraversiamo un periodo di grave crisi. Sul piano poetico e sul piano dell'invenzione dell'architettura adesso si fa molta roba per stupire, come in tutte le arti. È un momento di grossa confusione. Penso che bisognerà aspettare ancora qualche anno, ancora un periodo molto lungo, prima che si ritrovi la possibilità di fare esperienze realistiche".

## **Immagini**

1. Capobianco, Marseglia, Mazziotti, Sbriziolo.
- 2,3. Nuove Terme del Solaro, Castellamare, Cocchia, Jossa, Mazziotti, Sbriziolo.
- 4,5. Workshop 2014, Designing in Greenfield, periferia nord di Napoli.
- 6,7. Conto Terzi, Piccolo padiglione per un'area di servizio carburanti, Teverola.

## Architetture sul campo: Il progetto di ricerca Curatorias

**Roberto Sanna**

Università di Cagliari  
Dipartimento di Ingegneria Civile,  
Ambientale e Architettura

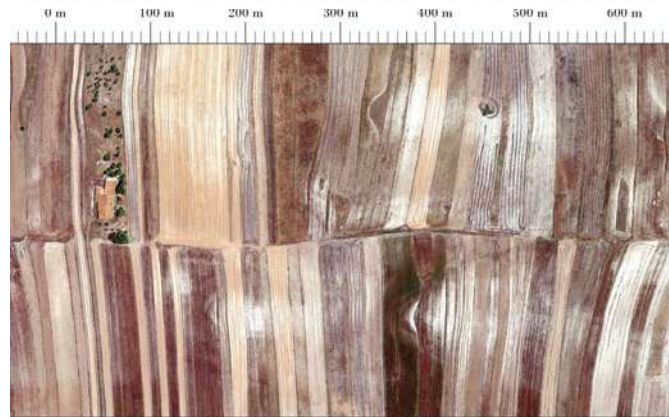
Ogni realtà sociale è, per prima cosa, spazio.  
(Braudel, 1987)

Questo contributo intende presentare il progetto di ricerca 'Curatorias', nato nel 2015 come esperienza di indagine sul paesaggio rurale dell'isola di Sardegna e sin dall'inizio connesso a filo doppio con le esperienze di assistenza alla didattica portate avanti nel corso di progetto e costruzione del terzo anno della scuola di architettura di Cagliari e nelle diverse esperienze di ricerca sui temi del progetto dell'architettura rurale storica e contemporanea all'interno della scuola. Curatorias è un progetto di mappatura dello stato dei paesaggi nell'isola di Sardegna. L'obiettivo è quello di diffondere una maggiore consapevolezza sui luoghi dell'isola, nelle loro dinamiche e staticità, attraverso l'utilizzo di uno strumento apparentemente imparziale come la fotografia aerea, rielaborata secondo i canoni classici della fotografia panoramica. Con Curatorias ci si è proposti di indagare sulla percezione dei luoghi della Sardegna, un'isola non mero oggetto storico, ma soggetto attivo la cui storia produce esiti e conseguenze che si riflettono sulla percezione e sull'uso degli spazi. Se l'uso delle riprese dal satellite e dei navigatori informatici è ormai generalizzato grazie ai dispositivi mobili, lo è meno la diffusione di queste immagini nell'uso comune, come strumenti capaci di far interrogare individui e comunità sulla qualità del proprio habitat. Le diverse riprese aeree, estratte dal Geoportale della Regione Autonoma della Sardegna e da quella straordinaria banca dati che è ormai diventato Google Earth, sono riunite per album tematici, in modo da costituire col tempo un archivio che copra l'intera isola nei diversi campi d'indagine. Il progetto si sostanzia infatti nell'elaborazione di prelievi 'campione' di diversi territori dell'isola, che vengono rielaborati secondo una logica cartografica, e condivisi sui canali digitali per diventare oggetto di dibattito sulle trasformazioni del paesaggio. Per il geografo Farinelli infatti "ogni carta è innanzitutto un progetto sul



## AGLIENTU

*41°07'N 9°11'E*



mondo e il progetto di ogni carta è quello di trasformare la faccia della terra a propria immagine e somiglianza” (Farinelli 1992, 77). Il nome del progetto richiama le suddivisioni amministrative medievali dell’isola, i cui confini interni potevano variare dal rapporto tra le popolazioni e le risorse del territorio. Quest’approccio, di natura auto-regolativa, costituisce una chiave di lettura utile per ragionare sul rapporto tra comunità, luogo e progetto. Quando questa storia viene condivisa, costituisce un’arma straordinaria di conoscenza e quindi di progetto.

Le esperienze didattiche maturate nell’assistenza alla didattica del laboratorio di progetto del terzo anno alla scuola di Architettura di Cagliari si sono legate ai temi esplorati nella ricerca di Curatorias: infatti i temi trattati, che riguardano il progetto di architettura nei contesti minori e rurali dell’isola sono stati inquadrati da una prospettiva di studio che basa sull’espressività degli elementi paesaggistici, e quindi sul loro riconoscimento e restituzione, una base di ragionamento. Inoltre la provenienza della maggioranza degli studenti da ambiti lontani dalle grandi città lega i temi trattati nel laboratorio alle esperienze e possibilità di lavoro sul campo che avranno nel breve periodo gli studenti, i quali sentono sempre più come un loro dovere morale quello di diventare dei riferimenti culturali per le trasformazioni dei loro territori. Curatorias costituisce un banco di prova del legame complesso ma necessario tra didattica, ricerca e rapporto con le comunità locali, o come scrive Cosgrove “mapping acts may emancipate potentials, enrich experiences and diversify worlds” (Cosgrove 1999).

### Riferimenti bibliografici

Braudel, Fernand. 2002. *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia, gli uomini e la tradizione*. Roma: Newton&Compton  
Cosgrove, Denis. 1999. *Mappings*. Islington: Reaktion Books.  
Farinelli, Franco. 1992. *I segni nel mondo. Immagine carto-*

*grafica e discorso geografico in età moderna*. Scandicci: La Nuova Italia.

[www.wordpress.com/curatorias](http://www.wordpress.com/curatorias)

[www.facebook.com/curatorias](http://www.facebook.com/curatorias)

[www.instagram.com/curatorias](http://www.instagram.com/curatorias)

### Immagini

1. Esempio di prelievo del progetto Curatorias, Roberto Sanna, 2018.
2. Selezione di prelievi del progetto Curatorias, Roberto Sanna, 2018.

## Novocomum / 3.0. Il laboratorio dell'architettura

**Valerio Tolve**

Politecnico di Milano

Dipartimento Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito

“L'insegnamento di un metodo d'impostazione è più importante delle tecniche particolari.” (Gropius, 1956). Su tale idea si è fondato il programma didattico dello Staatliches Bauhaus, l'avanguardistica scuola di arti e mestieri promossa da Gropius che, sul principio del Novecento si proponeva di ricomporre l'antinomia tra l'antica dimensione artigianale e la nuova idea di produzione industriale su larga scala. Provando a ripercorrere tale esperienza – beninteso con tutte le più opportune proporzioni – si è orientata l'attività didattica dei Laboratori di Progettazione dell'Architettura di terza annualità coordinati presso la Scuola AUIC del Politecnico di Milano nel triennio 2017-2019, convinti che proprio il Laboratorio debba proporsi come reale momento di riflessione critica circa i problemi dell'operare in architettura su un duplice livello di approfondimento, ovvero in riferimento agli specifici ambiti individuati per le applicazioni progettuali degli studenti e, più in generale, entro la dimensione complessiva del 'costruire nel costruito', tema che esprime compiutamente la tensione tra antico e nuovo, tra la continuità e la resistenza di forme, tecniche e principi e l'opposta necessità di rinnovamento in relazione ai mutati bisogni dell'abitare nella sua più ampia ed estensiva accezione.

Como e la sua 'Cittadella murata' sono stati assunti quale luogo privilegiato per esperire tale programma didattico e formativo, cogliendo l'attitudine alla sperimentazione di quella che, sin dalla sua antica fondazione, è stata fertile terra di frontiera e scambio. Il patrimonio sedimentato di forme e principi del palinsesto della città, quanto l'insieme della memoria immateriale di piani e progetti – incompiuti o sospesi – costituisce invece il quadro di riferimento entro il quale si definisce il confronto tra antico e nuovo, tra preesistenza e progetto. L'esperienza del Razionalismo comasco è immanente sullo sfondo, tanto quanto il rigoroso impianto castrense romano sul quale si è stratificata la cittadella medievale. Diviene così inevitabile riflettere sul senso della storia – o meglio della tradizione – ragionare a ritroso attraverso l'esperienza dell'architettura, compiendo una ricerca

sulle sue costanti, non per fini imitativi, quanto piuttosto per proporre una revisione critica in accordo alla necessità di rilettura/riscrittura su cui si fonda lo stesso concetto di tradizione.

Progettare un edificio accanto a un altro è il titolo scelto per l'esercizio di composizione architettonica degli studenti. L'intento è per l'appunto indurre una riflessione sulla necessaria e coerente trasformazione di un luogo, nei termini del confronto tra il nuovo e le permanenze, affidate all'evidenza delle tracce fisiche o alla memoria in esse sottesa.

L'area scelta è la piazza Martinelli. Impropriamente qualificata tale – al punto che nemmeno la toponomastica digitale riesce a riconoscerla – è piuttosto un largo nella dimensione conforme dello stretto impianto della Cittadella, composta di strade commisurate ad un passo e a un modo di vivere lo spazio pubblico ben diverso da quello contemporaneo. Tale impianto è infatti definito nella netta e rigorosa opposizione tra vuoto e pieno, tra strada e tessuto, che ha ridotto drasticamente la soglia di passaggio tra l'ambito pubblico e quello privato. In tal senso la Cittadella di Como, stretta nella sua cinta, è "una certa casa grande" (Palladio, 1570) e il suo muro è il vero confine tra il dentro e il fuori, sicché il carattere dello spazio pubblico è quello di un piccolo interno domestico, fluido e continuo nel suo intercedere tra le strette vie del centro. Infatti, ad eccezione di piazza Volta e piazza Cavour – che non a caso si collocano oltre il limite settentrionale verso il lago – le piazze della Cittadella sono di dimensione ridotta e di forma irregolare, quale esito di riforme urbane o demolizioni, più o meno recenti. Tutte le piazze – compresa quella del mercato di San Fedele, del Duomo o di San Giacomo – si definiscono infatti a partire da modificazioni della misura della sede stradale, rese in pianta o in sezione, che inducono una sottile distinzione tra l'ambito del movimento e quello dello stare. E piazza Martinelli, pur nella sua ambiguità, non fa eccezione a questa regola compositiva: è un vuoto residuo, di recente formazione e incerta definizione formale,

separata dalla via Bonanomi da un cancello, sottile diaframma permeabile alla vista ma non (sempre) al passaggio che ricalca il sedime di un precedente muro, ora demolito ma elevato in passato per recingere una corte-giardino interclusa all'interno dell'isolato. Questo per lo meno se si considerano i tempi più recenti, dal Medioevo ai giorni nostri. Perché invece, secondo le ricostruzioni proposte da Gianfranco Caniggia (Caniggia, 1963), l'attuale piazza Martinelli sorge sul luogo del Forum del castrum di Marcello (196 a.C.), quale primordiale principio di urbanità geometricamente definito in forme e misure. Oggi che la piazza è stretta nel denso tessuto edilizio della Cittadella è difficile coglierne la strategica posizione e la caratteristica anomalia che ne elevava il rango e il ruolo rispetto al razionale impianto isotropo della castramentatio, matrice sulla quale si è stratificato l'intero edificato intra moenia. L'analisi urbana condotta ha evidenziato una serie di elementi che, se non costituiscono una puntuale conferma della tesi di Caniggia – per molto tempo relegata tra le speculazioni di pensiero – conferiscono ad essa un ancor più plausibile fondamento. Il primo elemento è proprio la posizione strategica, esattamente baricentrica e in asse con via Praetoria che diparte dall'omonima Porta. A ciò si aggiunge l'anomala giacitura della via Bonanomi il cui andamento sbieco, tra le poche smagliature nella trama rigorosa, è comprensibile solo in relazione alla corretta lettura dell'impianto del castrum: la lieve inclinazione verso N copre infatti la dimensione trasversale maggiorata della via Principalis (N/E-S/W) che incrociava la via Praetoria (N/W-S/E) proprio in fregio al Forum; l'attuale disegno 'a baionetta' deriva perciò dalla necessità di proseguire oltre l'ambito foraneo, senza attraversarlo. Lo stesso profilo altimetrico dell'attuale piazza – con un dislivello di poco più di un metro nel senso della sezione trasversale, a decrescere verso il lago a N – è un'ulteriore anomalia presente in altri due luoghi della Cittadella: la vicina piazza San Fedele (all'interno della Chiesa) e Piazza del Duomo (sotto al Broletto), anch'esse, non a caso, sedi foranee nelle successive riforme che hanno interessato

la città, prima allorché divenne Municipio, poi nella seguente fase imperiale. Tale dislivello, sebbene non precisamente riconducibile alla differenza di quota tra la città romana e quella contemporanea, rivela comunque la presenza di un deposito stratigrafico che nel tempo si è sedimentato, ma che qui non ha coperto indistintamente l'intera superficie. Infine l'antica vocazione pubblica di quest'area è avvalorata dal recente rinvenimento di oltre 300 monete d'oro custodite in un'anfora, occorso lo scorso agosto durante gli scavi per la demolizione del vicino Teatro Cressoni in via Diaz.

Oggi piazza Martinelli si presenta come un luogo in attesa di un nuovo destino, come se il giudizio su di essa fosse stato momentaneamente sospeso in attesa di un progetto, di un altro disegno. Ed ora che – allorché si è chiamati nuovamente a ragionare sulla possibilità (così come sulla necessità o meglio sull'opportunità) di intervenire nel corpo consolidato della Cittadella – è la storia del luogo a tendere la mano al progetto per una sua riscrittura logica e plausibile, perché già implicitamente contenuta tra le virtuali occasioni che la forma incompiuta del vuoto concede a chi sa interrogarla. Sul vuoto infatti si confrontano a brevissima distanza le giaciture lievemente discordi di Comum e della Cittadella medievale, sottese all'allineamento delle cieche pareti che disegnano l'articolato perimetro. E se il vuoto costituisce l'occasione per ritrovare un possibile accordo di questa tensione, l'architettura è lo strumento deputato.

Anche nella sua attuale e incerta conformazione la piazza ha raggiunto un equilibrio – seppur labile – con la strada e con le costruzioni che ne definiscono il perimetro irregolare, e ha acquisito una nuova vocazione in relazione allo stesso spazio pubblico, assecondando il suo originale e mitico ruolo. Ed è per questo motivo che il programma proposto immagina qui la realizzazione di un 'piccolo' edificio a vocazione museale e didattica, per l'esposizione permanente delle monete, dei lingotti e delle anfore rinvenute nei recenti scavi condotti sull'area del Teatro Cressoni. Ciascun proget-

to dovrà evidentemente tenere in considerazione tutte le condizioni al contorno, scegliendo: l'andamento del piano della piazza; gli edifici al perimetro e i relativi affacci; il paesaggio, sia esso urbano o naturale. La soluzione dovrà perciò proporre una riscrittura di tali caratteri ovvero misurarsi con ciascuno di questi elementi e darne coerente risposta, anche in forma di trasformazione, trovando la misura appropriata e conforme dell'architettura: in tal senso è chiara la volontà di non limitare eccessivamente lo spazio libero della piazza, al fine di dare una corretta soluzione al rapporto tra il vuoto e l'edificato, con l'obiettivo di tornare ancora ad esprimere il ruolo centrale di questo luogo nella Cittadella. Le soluzioni proposte dagli studenti hanno così indagato diversi temi in relazione alla definizione morfotipologica dello spazio pubblico e dell'architettura: edifici che ricompongono la continuità della cortina, anche solo in parte; corti intercluse da scoprire varcando la soglia del fabbricato; corti aperte verso la strada a confermare la modalità compositiva delle piazze della Cittadella; 'solitari' isolati al centro del vuoto. L'esito di questo ciclo di Laboratori e il complesso dei progetti sviluppati, conferma il senso più profondo del lavoro di un architetto: il rilevare l'attitudine del principio di resilienza della figura, il cui senso permane inalterato attraverso i mutamenti della forma. Dimostra inoltre di aver compreso e assimilato anche la lezione di Terragni e dei Maestri del razionalismo comasco, che proprio su tale principio avevano iniziato a innestare la costruzione della città moderna.

### Riferimenti bibliografici

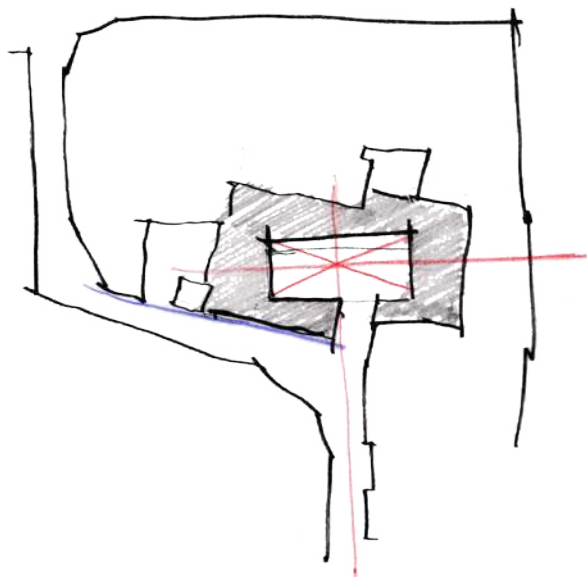
- Caniggia, Gianfranco. 1963. *Letture di una città: Como*. Roma: Centro studi di storia urbanistica.
- Gropius, Walter. 1956. *Scope of a Total Architecture*. Londra: Allen & Unwin.
- Palladio, Andrea. 1570, *I Quattro Libri*. Venezia



Novati, Alberto, e Aurelio Pezzola. 2012. *Il mutevole permanere dell'antico. Giuseppe Terragni e gli architetti del razionalismo comasco*. Cuneo: Araba Fenice.

### Immagini

1-2. Schizzi di studio per l'impianto di progetto, Valerio Tolve, 2018.



# Una ricerca sull'abitare pubblico nella città contemporanea come pratica di cooperazione tra università e territorio

**Roberto Vanacore**

Università degli Studi di Salerno  
Dipartimento di Ingegneria Civile

## **Premessa**

Una pratica di cooperazione scientifica – messa in atto per mezzo di una serie di protocolli d'intesa e convenzioni specifiche – fra questo Dipartimento di Ingegneria Civile e l'Istituto Autonomo Case Popolari della Provincia di Avellino<sup>1</sup> costituisce da alcuni anni il quadro di riferimento in cui si sta sviluppando, nel tempo, una ricerca progettuale e di insegnamento sull'abitare pubblico.

La volontà di affrontare il tema dell'abitare pubblico nella città contemporanea come attività di ricerca-progetto e di insegnamento scaturisce da una convinzione e da una constatazione: la prima consiste nel riconoscere al tema della "casa" un'importanza fondamentale nel definire – insieme alla possibilità di accedere a qualificati servizi di istruzione, mobilità, sanità – la qualità della vita in una società urbana; la seconda consiste nel prendere atto della perdita di importanza della questione dell'abitare pubblico nell'agenda politica nazionale.

Occuparsi di abitare pubblico nella città di oggi rappresenta quindi – per chi studia e fa ricerca in ambito universitario – un'opportunità di impegno civile verso un argomento di elevata rilevanza sociale.

La scelta di affrontare il tema dell'abitare pubblico mediante forme di cooperazione con l'IACP Avellino deriva da un lato dalla volontà dell'Istituto di qualificare le proprie attività mediante il supporto scientifico dell'Università, alla luce della crescente complessità delle questioni da affrontare e gestire; dall'altro rappresenta per l'Università la possibilità di alimentare l'impe-

---

1. Il documento più recente scaturito da questa cooperazione è lo studio di prefattibilità per il Programma di riqualificazione urbana «Via Basile e Via Salvemini – Città di Avellino», attualmente sul tavolo dell'Assessorato al Governo del Territorio della Regione Campania, competente in materia di ERP. Hanno sviluppato congiuntamente lo studio di prefattibilità, per l'IACP Avellino l'arch. Angelo Maria Pirone e l'ing. Carmine Andreotti, e per il Dipartimento di Ingegneria Civile dell'Università degli Studi di Salerno il prof. Roberto Vanacore, l'arch. Felice De Silva e l'arch. Manuela Antoniciello.

gno "istituzionale" della ricerca e della didattica per mezzo di un costante confronto con i reali contorni della domanda sociale.

La volontà, inoltre, di istituire uno stretto raccordo fra la ricerca e le attività didattiche permette di estendere le acquisizioni della ricerca ai temi progettuali sperimentati nei corsi di Architettura e composizione architettonica, all'interno di un quadro di approfondimento progressivo che riguarda metodi di indagine, proposte progettuali, sistematizzazione delle acquisizioni.

### **Il tema dell'abitare e la questione della "casa" nella condizione contemporanea**

Ormai da molti anni la questione della "casa" sembra essere un tema distante dall'agenda politica nazionale, ma nello stesso tempo è proprio la "casa", il "diritto alla casa" – spesso esercitato in maniera controversa – al centro di numerosi fenomeni di scontro sociale, di conflitto anche violento, che disegnano il quadro dell'emergenza abitativa nel nostro Paese. Occupazioni abusive, infiltrazioni della criminalità organizzata nelle modalità di gestione degli alloggi pubblici, sgomberi forzati, rappresentano solo alcuni aspetti – quelli più evidenti – di una situazione emergenziale tutta connessa alla questione dell'abitare pubblico, che rendono indispensabile compiere ogni sforzo per tenere tale questione al centro del dibattito disciplinare.

Dai tempi dell'esperienza estremamente ambiziosa - sul duplice piano sia politico che culturale - del primo bando dei Contratti di Quartiere (Decreto Ministeriale 22/10/1997) il tema dell'abitare è assente da qualunque programma di politica abitativa. Tuttavia, nello stesso tempo esso – fortunatamente - è stato presente in maniera costante nel dibattito disciplinare nel nostro Paese, permettendo uno sviluppo significativo di consapevolezza e di cultura progettuale sull'argomento.

La soppressione del CER (Comitato per l'Edilizia Residenziale Pubblica) e la diretta attribuzione alle Regioni dei fondi volti al finanziamento degli interventi, conseguenza dell'applicazione del Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112 ("Conferimento

di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59"), sono i due fatti che rendono evidente scelta dello Stato di dismettere il proprio ruolo di indirizzo, pianificazione e controllo, lasciando alle Regioni la delega di responsabilità sul tema "casa". Infatti il secondo bando dei Contratti di Quartiere – avviato con il D.M. 27/12/2001 poi integrato e modificato da successivi provvedimenti legislativi – si differenziava in maniera sostanziale rispetto al precedente in quanto prevedeva una regia regionale nella programmazione e nel controllo degli interventi. Salvo limitatissime eccezioni, la delega di responsabilità alle Regioni è purtroppo anche coincisa con una limitazione del peso delle componenti sperimentali dei progetti – garantiti dai programmi di sperimentazione su cui si fondava il primo bando – riducendo in molti casi le opere previste dai progetti a meri interventi tradizionali di ristrutturazione o nuova edificazione.

Una ulteriore considerazione che si può fare è che la progressiva esclusione del tema "casa" dal quadro di riferimento delle politiche pubbliche statali nel nostro Paese restituisce il quadro di un distacco tra il tema dell'abitare e quello della città nel suo complesso, riducendo pericolosamente la dimensione problematica dell'abitare a una questione più edilizia che urbana.

### **Lo studio di prefattibilità per il programma di riqualificazione urbana «via Basile e via Salvemini – città di Avellino»**

Un caso concreto sul quale si è concentrata più recentemente la cooperazione fra il Dipartimento di Ingegneria Civile e l'IACP Avellino è quello del Programma di riqualificazione urbana Via Basile-Via Salvemini ad Avellino.

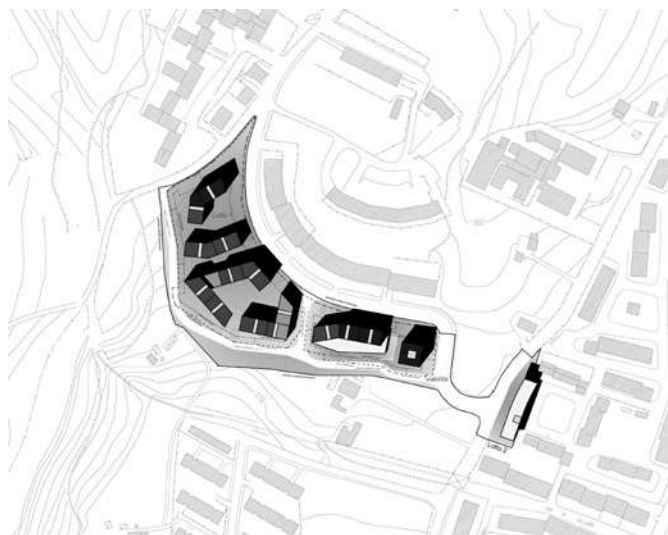
Nel centro urbano della città di Avellino una quota molto consistente degli edifici destinati ad Edilizia Residenziale Pubblica è stata realizzata in data precedente al terremoto del 1980 ed in particolare è stata progettata per resistere ai soli carichi gravitazionali in quanto la classificazione sismica precedente a quella data collocava Avellino in zona non sismica. In particolare la

gran parte di tali edifici è stata realizzata a tra la fine degli anni 50 e l'inizio degli anni 60 e per essi il giudizio di vulnerabilità sismica non può essere che decisamente severo, considerate sia le caratteristiche costitutive dei materiali e le tecnologie di realizzazione che le caratteristiche morfologiche degli stessi. Analogo discorso si può effettuare anche per quegli edifici realizzati tra la fine degli anni 60 e gli anni 70, nonostante le migliori caratteristiche costitutive dei materiali e le tecnologie di realizzazione. Tra l'altro, circa il 42% del parco edilizio popolare gestito dallo IACP di Avellino risulta realizzato prima del 1980, e in questo 42% ricade anche l'insediamento di intervento "Via Basile – Via Salvemini", nel quale, peraltro, l'IACP conserva la proprietà quasi totale degli alloggi, mentre in altri quartieri la cessione di unità abitative ha determinato una frammentazione della proprietà e una conseguente difficoltà di procedere ad interventi unitari di manutenzione sia ordinaria che straordinaria.

Nell'insediamento in questione il degrado degli edifici rende poco conveniente la ristrutturazione facendo preferire una radicale sostituzione edilizia; l'omogeneità della proprietà costituisce, inoltre, un fattore decisivo per la realizzabilità della proposta.

Il principio insediativo delineato dal progetto per il nuovo quartiere si basa su un'articolazione integrata di edifici e spazi aperti disposti in modo da formare – mediante un sistema di "corti aperte" – ambiti residenziali distinti, ma nello stesso tempo ben collegati fra loro sia dal punto di vista percettivo che da quello funzionale. Il profilo plano-volumetrico – la posizione sul suolo e l'altezza dei corpi di fabbrica – è variato, al fine di definire una dinamica immagine complessiva del quartiere, per privilegiare la pluralità degli scorci prospettici ed evitare la ripetitività delle soluzioni architettoniche. Le tipologie degli alloggi sono molteplici per corrispondere ad una domanda disomogenea e in progressiva trasformazione.

Ai piani terra sono previsti – in corrispondenza di alcuni edifici – spazi a carattere pubblico (servizi, commercio, attrezzature di quartiere) per evitare la specializzazione funzionale del quartie-



re e promuovere un'adeguata commistione di funzioni, attività e flussi relazionali.

Il disegno degli spazi aperti, infine si basa su una modulata gradualità nel passaggio dal dominio pubblico (la strada) al dominio privato (la casa) mediante un appropriato disegno del suolo pubblico che dovrà essere particolarmente curato nelle successive fasi progettuali.

### **Immagini**

1. Programma di riqualificazione di edilizia-urbana «Via Basile e Via Salvemini – Città di Avellino», planovolumetrico di progetto, gruppo di lavoro IACP Avellino-DiCiv Università degli Studi di Salerno, 2018

2. Programma di riqualificazione di edilizia-urbana «Via Basile e Via Salvemini – Città di Avellino», vista di una delle corti di progetto, gruppo di lavoro IACP Avellino-DiCiv Università degli Studi di Salerno, 2018

## Didatticamente *dentro*

**Stefania Varvaro**

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

In un mondo globalizzato e aperto dove gli studenti sono in continua mobilità si rende evidente la possibilità di un'alternativa al radicamento delle attività universitarie al territorio di pertinenza, a maggior ragione nel caso di laboratori internazionali. Il 3+2 consente di chiudere un ciclo di studi in un'università e di cominciarne un altro altrove, ed è una pratica comune che offre allo studente l'opportunità di conoscere realtà diverse. All'interno di questo scenario, il legame università-territorio di appartenenza può costituire un modello non univoco e le scelte progettuali, sempre intrinsecamente connesse ad un luogo, essere dettate dalla compresenza di una pluralità di fattori riconoscibili come didattici. Si è maturata la convinzione della necessità di lavorare su programmi concreti, reali necessità del territorio e di una comunità, configurando proposte didattiche in grado di coinvolgere gli studenti su temi urgenti e multiscalarari sia all'interno dei laboratori semestrali che all'interno di workshop didattici quali esperienze intensive di breve durata.

Lo schema metodologico proposto è quello di individuare un tema, identificare i portatori di interesse, (amministrazioni, enti, associazioni e fondazioni), affiancare allo sviluppo del progetto un ciclo di lezioni seminariali su invito che indagano da un lato le istanze urgenti e concrete, generalmente con gli attori operanti sul territorio, dall'altra portino un contributo in grado di delineare un quadro conoscitivo e di riferimento culturale ampio.

Costruire questa cornice di riferimento significa accogliere le sollecitazioni del sapere poste dal progetto. Esse si moltiplicano, si articolano e cambiano in un rapporto simbiotico al farsi del progetto, fino a quando non viene definita e precisata una forma. Individuare i temi e le questioni che stanno alla base del progetto non avviene aprioristicamente, ma in maniera induttiva e costantemente suggerita dallo sviluppo del processo. Il programma didattico proposto da Franco Albini nei corsi di composizione "proponeva di effettuare una ricerca attraverso il progetto; sosteneva il principio meto-

dologico dell'inscindibilità tra ricerca e progettazione e affermava la necessità che lo svolgimento del lavoro di progetto si svolgesse in fasi strettamente correlate o addirittura contemporanee. Il programma si proponeva, con questo, di evitare l'avvicinamento alla progettazione per sovrapposizione di analisi, onde non perdere la connessione tra analisi e progettazione, e onde non paralizzare le capacità di invenzione e di sintesi, rinviando continuamente il processo di sintesi spaziale." (Albini, 1968, *Problemi didattici in un corso di composizione*, in Montuori a cura di, 1988, *10 maestri dell'architettura italiana. Lezioni di progettazione*, pag 17)

Questa modalità di condurre lo sviluppo del lavoro, profondamente radicato nelle scuole di architettura, può sembrare scontato, ma non lo è a maggior ragione quando le classi sono internazionali e la formazione degli studenti ha basi educative e culturali differenti. Il processo ad intermittenza con cui il disegno di progetto avanza, frutto di una costante verifica e del risultato delle indagini effettuate, in un mutuo scambio con le fasi di ricerca, è il tempo e il modo necessario ad un allineamento complessivo della classe ed ad un suo coinvolgimento cosciente.

La componente creativa che uno studente mette in campo deve essere valorizzata e inquadrata in una articolata rete di informazioni che nascono da una ricerca puntuale di dati, carte, immagini, diagrammi, schemi, confronti, riflessioni; è quella che consente di superare la vertigine del foglio bianco, (Pamuk 2008, *Altri colori. Vita, Arte, Libri e Città*, pag 376) la distanza che si pone inizialmente tra il pensiero e lo spazio che si va delineando nella mente e si trasferisce attraverso linee sulla carta. La consapevolezza di dover portare all'interno del progetto una sintesi culturale che rispetti il dato meramente funzionale, ma contemporaneamente lo superi, lo arricchisca e lo trasformi è il processo più difficile da comunicare agli studenti. "L'architetto (l'artista) consideri che la funzionalità è nelle architetture un fatto implicito, mai un fine..." (Ponti 1957, *Amate l'architettura: l'architettura è un*

*crystallo*, pag 119). E questo ha permesso a Ponti di creare piccoli e grandi poemi architettonici che ancora si raccontano e accolgono vita.

Quando si porta in aula un'istanza che un'amministrazione, un'istituzione, una comunità ha individuato come significativa per trasformarla in un'occasione concreta di progetto con cui gli studenti possano misurarsi, si ha contemporaneamente l'obbligo di imporre una distanza critica tra le esigenze reali e lo scopo didattico. Impostare una ricerca progettuale offre l'opportunità di indagini estese attraverso le quali si rende evidente come non vi sia un'univoca risposta al tema proposto ma si possano declinare una pluralità di alternative. Quello che la ricerca universitaria è in grado di offrire, seppure didattica, non è paragonabile all'esito puntuale e specialistico, seppure di alto livello, che una professionalità può raggiungere e né l'una né l'altra dovrebbero essere considerate autosufficienti. Si accenna a questo aspetto come questione aperta emersa all'interno del dibattito sul tema del radicamento al territorio perchè è decisamente uno degli ambiti culturali in cui la relazione tra professione e università andrebbe proficuamente regimentata costruendo solide e positive interazioni.

Nel perseguire un metodo con cui tratteggiare un percorso didattico che solchi l'idea del radicamento al territorio, si evidenzia come, soltanto dopo un primo approccio al progetto, si propone un workshop in situ, strutturato almeno in un paio di giornate per un'interazione diretta con gli attori e le richieste poste in essere al fine di attivare una piena partecipazione dello studente.

La realtà virtuale offerta dal web, seppure di straordinaria utilità, presenta il rischio di bastare a se stessa e crea l'illusione di possedere uno spazio. Vedere direttamente e fisicamente il luogo in cui è chiamati a progettare è l'unica esperienza in grado di concretizzare i caratteri dello spazio che fino a quel momento si erano immaginati. Nel sottolineare che per insegnare a progettare è necessario insegnare

a guardare, Siza registra la difficoltà dell'atto del guardare. (Siza 2008, Sulla pedagogia, in *Casabella* n.770). Chi si appresta al progetto deve possedere, infatti, al contempo una visione analitica e una di insieme. Si richiede il pieno controllo delle diverse scale che ogni progetto intrinsecamente ha, ognuno per la propria specificità, e la loro messa a punto attraverso un disegno che sia l'efficace trasposizione di questo "vedere selettivo". Proporre un primo approccio al progetto senza sopralluogo, attraverso il solo ausilio di immagini, web e cartografia, obbliga ad uno sforzo senza il quale la successiva visita risulterebbe non proficua. L'occhio allenato, cerca conferme e risposte ai quesiti che inevitabilmente il processo progettuale ha imposto. Andare sul posto (più volte qualora sia possibile) rimarca il ruolo sociale e civile che il progetto di architettura interpreta e l'impegno che uno studente è chiamato a approfondire. Immaginare il proprio pensiero realizzato costringe a confrontarsi con una responsabilità insita nel ruolo dell'architetto che parte dalle aule di scuola, nelle quali si chiede di esporre il proprio lavoro come presa di coscienza collettiva. Al termine del percorso didattico, attraverso una mostra e una giornata di critica seminariale, si mettono a sistema e si registrano le elaborazioni svolte, come momento di verifica e condivisione con le istituzioni del territorio.

Nello specifico delle scelte effettuate e sottoposte agli studenti dei laboratori di Interni si è sempre proposto un tema progettuale che imponesse il confronto con il costruito ritenendola una priorità caratterizzante la disciplina. Cosicché ancora e, in modo pressante, si presentifica il radicamento al territorio, declinato come descritto, e il ruolo del progetto indissolubilmente legato alla fisicità del contesto.

Si pongono all'attenzione alcune selezionate esperienze condotte all'interno dei laboratori di Interior design and Preservation studio e all'interno di workshop internazionali, quali testimonianze concrete e, molto diverse tra loro, di un processo metodologico: il progetto di riuso della colonia per bambini all'interno del villaggio Eni di Edoardo Gellner a

Borca di Cadore, in collaborazione con l'Associazione culturale Edoardo Gellner e Dolomiti Contemporanee, il progetto di riconversione e valorizzazione dei luoghi della pomice a Lipari in collaborazione con l'amministrazione, o ancora il masterplan di riqualificazione del villaggio Denhamak lungo la via della Seta in Iran, questa ultima esperienza condotta con l'università locale.

Le proposte progettuali messe in campo, sono state costruite non sulla base di pregressi rapporti con amministrazioni o fondazioni, ma sulla convinzione di aver individuato un tema di estremo interesse e coinvolgimento per gli studenti, fondato sulla presenza di opere architettonicamente rilevanti: la colonia di Gellner, i manufatti abbandonati della pomice, i caravanserragli persiani hanno in sé una potenza comunicativa e significativa indiscutibile. Misurarsi con queste spazialità e conoscerne le regole con cui sono state concepite è di per sé un esercizio didattico. Sicuramente l'esperienza gellneriana è stata la più completa in termini di approfondimento di un contesto culturale e territoriale del tutto unico: attraverso le immagini di Maffei si è entrati nella colonia abbandonata dal 1992, attraverso quelle di Rosi si è tratteggiato un mondo politico e di potere lontano<sup>1</sup> e attraverso l'archivio di Gellner allo IUAV si è toccato con mano la complessità e la straordinarietà di quel lavoro. Si è sposta un'istanza concreta: cosa farne di quell'articolato gigante dormiente che è la colonia per 600 bambini dell'Eni, la si è posta all'amministrazione, alla proprietà, coinvolgendo l'associazione Edoardo Gellner e Dolomiti Contemporanee, che da anni si occupa di rigenerazione territoriale attraverso la riattivazione di grandi siti abbandonati. I sopralluoghi sono stati tanti, quelli necessari a dominare l'articolazione architettonica gellneriana. E al termine un'esposizione e un convegno presso l'aula mostre del Politecnico di Milano hanno testimoniato l'attuale interesse del tema proposto.

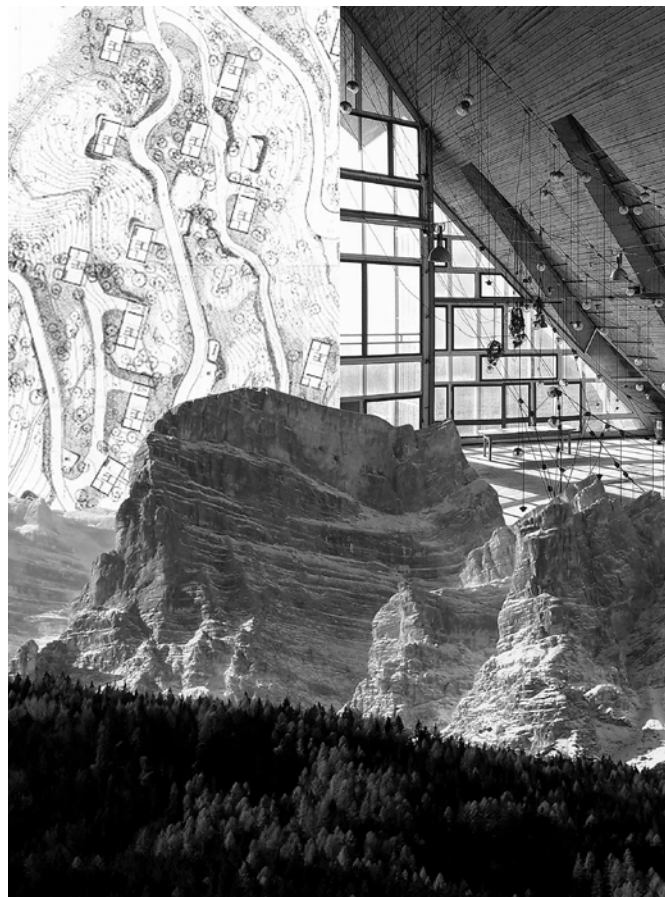
---

1. Davide Maffei, Villaggio Eni. Un piacevole soggiorno nel futuro, 2013; Francesco Rosi, Il caso Mattei, 1972



## Immagini

1. Dentro, Alfonso Di Sabato, collage,



## Dalla cultura della conservazione alla cultura della preservazione

**Elena Vigliocco**

Politecnico di Torino

Dipartimento Architettura e Design

Ciò che si salverà non sarà mai quel che abbiamo tenuto al riparo dei tempi, ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo. (Baricco 2013, 232).

La *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* (UNESCO 2003) costituisce il punto di svolta in materia di conservazione: da un lato, perché sposta l'attenzione sul ruolo identitario del patrimonio culturale dematerializzato; dall'altro, perché afferma che il patrimonio culturale tangibile non è interessante se non messo in relazione con le civiltà che l'hanno prodotto e continuano a fruirne<sup>1</sup>. Includere la "dimensione immateriale" significa mettere in crisi le fondamenta delle pratiche di conservazione oggi in uso. L'equiparare la conservazione della componente "materiale" (immobile) a quella "immateriale" (mobile) del patrimonio culturale sancisce il passaggio dallo sviluppo di progetti di conservazione a quello di progetti di preservazione capaci di includere una componente evolutiva. La cultura della preservazione ha come obiettivo la costruzione delle condizioni affinché i beni possano mutare seguendo le traiettorie vitali che sono in grado, ogni volta, di intercettare nel contemporaneo. «[...] una tradizione pietrificata è una tradizione che muore e se una tradizione non è più legittimata a priori, ciò deriva forse anche dal fatto che a volerla troppo conservare la si spoglia di ciò che faceva la sua forza» (Candau 2002, 189).

### **Il riuso adattivo come pratica di preservazione inclusiva della conservazione**

«Per un momento guardiamo i nostri edifici come specchi, nel cui riflesso riconoscere chi siamo e semmai chi eravamo. Siamo tentati di pensare che gli edifici siano nostre perso-

---

1. All'inizio del documento redatto nel 2003 si sottolinea «the deep seated interdependence between the intangible cultural heritage and the tangible cultural and natural heritage».

nali affermazioni, dentro il processo in divenire della storia; ma oggi sono certo che una volta che la costruzione sia terminata, e che gli edifici abbiano assunto una loro realtà e un loro ruolo, tutte quelle preoccupazioni che avevano accompagnato gli architetti e i loro sforzi scompaiano [...] L'edificio si erge isolato, in totale solitudine. Non più affermazioni polemiche; non più fastidi. Esso ha acquistato una condizione definitiva e rimarrà solo per sempre, padrone di sé» (Moneo 2002). Il problema però consiste nel fatto che le architetture non sono mai "sole" e un edificio non è mai "padrone di sé" se non attraverso gli uomini – fatti di carne e sangue – che andranno a usarlo, a modificarlo, vale a dire a dargli senso e significato, in una parola "vita". Perché senza questa "pressione", qualsiasi edificio, sia esso opera d'architettura o edilizia, non è altro che materia "morta" destinata a diventare polvere. La sfida che ci attende è accettare che la mutazione faccia parte della dimensione dell'architettura, imparare a orientarla abbandonando il paradigma dello scontro di civiltà e accettare l'idea che una mutazione in atto non significa che si debba prendere quel che accade così com'è, senza lasciare l'impronta del nostro passaggio. Diventa importante, piuttosto che erigere muri su un confine che non esiste, imparare la pratica della cura e l'esercizio della scelta di cosa, del mondo vecchio, si voglia portare in quello nuovo.

Il Riuso Adattivo è proprio questo. Un insieme di strategie e procedure elaborate per la preservazione, o "conservazione attiva", del patrimonio architettonico sia esso di valore culturale o meno. Il cambio di uso è il caso più ovvio di riutilizzo adattivo che, in ogni caso, ha quale obiettivo il mantenimento dell'integrità dell'edificio preesistente e la sua leggibilità (Brooker, Stone 2004). Certo è che apportare manomissioni agli edifici esistenti, introducendo nuove funzioni o manomettere le loro strutture originali, è pratica che non ha nulla d'innovativo: in passato, molti edifici ritenuti solidi e immutabili sono stati sottoposti a trasformazione quando ne sorgeva la necessità senza che si ponessero questioni di natura teorica. Un approccio "pragmatico" all'intervento è il fattore comune in tutti

questi casi ed è generalmente accompagnato dall'assenza di qualsiasi intenzione di proteggere l'architettura cui veniva attribuito un valore economico prima che uno culturale.

Il progetto contemporaneo di Riuso Adattivo è legato a quattro aspetti che attraversano la nostra società contemporanea e globale. In primo luogo la scarsità di risorse pubbliche cui seguono una profonda crisi delle idee e l'affermarsi di politiche ambientali sempre più trasversali. Per ultimo, e in particolare per ciò che riguarda il tema del patrimonio culturale, l'incremento della numerosità di beni oggetto d'interesse – spesso privi di valore di mercato – connessa alla contemporanea e crescente attenzione per la tutela e valorizzazione<sup>2</sup>.

Ed è per questo che il progetto di architettura, oggi, deve armarsi di una rinnovata "laicità" e includere il "tempo dell'uso" nel suo programma. «Conservation is only for buildings that have a cultural interest, have a market and conserve their original destination<sup>3</sup>. For all the others, in particular those that need a change of use to "survive", the conservation becomes a prerequisite that alone is insufficient without a project of adaptive reuse that includes a possibility of "evolution". Adaptive reuse is a strategy that represents an economic chance of survival for cultural heritage that has no market. Adaptive reuse is carried out by adapting the content to the container

---

2. Nel documento EU dal titolo *Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities*, si precisa che «since 1986 the EU has supported cultural heritage research within its research framework programmes. Under the Seventh Framework Programme for Research and Technological Development (FP7) (2007-2013), around €180 million was invested in projects related to key aspects of tangible, intangible and digital cultural heritage» (2017, 19). In particolare un budget di €422 milioni è stato nel periodo 2014-2020.

3. Secondo Cecchi (2005), il restauratore deve limitarsi a conservare la materia perché restauro e valorizzazione non coincidono: la valorizzazione è legata all'interpretazione che comporta la scelta tra ciò che si deve conservare e cosa no; e questo non è compito del restauratore.

rather than the converse (Robiglio 2016, 3). Its putting into effect depends on the owners – public or private – that actively participates to the process. The strategy needs a managerial approach that is supported by the architectural one» (Vigliocco 2018, 96).

Non solo. Deve riappropriarsi disciplinarmente dell'intervento sulla preesistenza assumendo la responsabilità dell'intervento e sfidando il progetto tradizionale di conservazione e riuso che si fonda sulla componente materiale del manufatto concepito come "reliquia" (Dal Pozzolo, 2018, 105). Ma non si tratta di rifondare una nuova teoria bensì sviluppare traiettorie progettuali e operative "dolci" in grado di intercettare la contemporaneità, che perseguano il minimo intervento non solo per adesione a metodologie di restauro ma per esiguità delle risorse a disposizione, che mirano ad abitare subito i beni, a utilizzarli, a impiantare attività che siano in grado di sostenere ulteriori interventi e manutenzioni, in grado di rimettere in discussione l'attuale impianto normativo che esclude pratiche di tipo bottom-up.

L'esperienza dell'Atelier 2017-2018, dal titolo Adaptive Reuse<sup>4</sup>, si è avviata dall'idea di "riciclare" i contenitori industriali dismessi della Città di Torino attraverso l'inserimento di programmi di azione di tipo bottom-up. Alla prima fase di "ascolto" e identificazione del potenziale – estrinseco e intrinseco – di ciascuna architettura e sito, gli studenti hanno sviluppato un progetto di riuso adattivo attraverso l'inserimento di dispositivi che, in relazione al programma di intervento, avrebbero potuto evolvere nel tempo, essere riprogrammati e adattati a loro volta. Così, questa esperienza transcalare e transdisciplinare ha permesso agli studenti di sperimentare la dimensione proattiva del progetto.

---

4. L'Atelier della Laurea Magistrale Architettura per il Progetto Sostenibile è stato sviluppato dai prof.ri Matteo Robiglio con Elena Vigliocco, Valerio Lo Verso e Davide Giachino, insieme a Lucia Baima e Emanuele Protti.

## Riferimenti bibliografici

Vigliocco, Elena. 2018. *Architecture Potential Projects*. Roma: Aracne.

Dal Pozzolo, Luca. 2018. *Il patrimonio culturale tra memoria e futuro*. Milano: Editrice Bibliografica.

European Commission. 2017. *Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities*.

Robiglio, Matteo. 2016. "The adaptive reuse toolkit." *Urban and regional policy paper*, n. 38.

Montanari, Tommaso. 2014. *Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà*. Roma: Minimum Fax.

Baricco, Alessandro. 2013. *I Barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.

Cecchi, Roberto. 2005. "Definizione di restauro". In *Che cos'è il restauro. Nove studiosi a confronto*, a cura di Paolo Torsello, Venezia: Marsilio.

Brooker, Graeme, Stone, Sally. 2004. *Re-readings. Interior architecture and the design principles of remodelling existing buildings*. Londra: RIBA Enterprises.

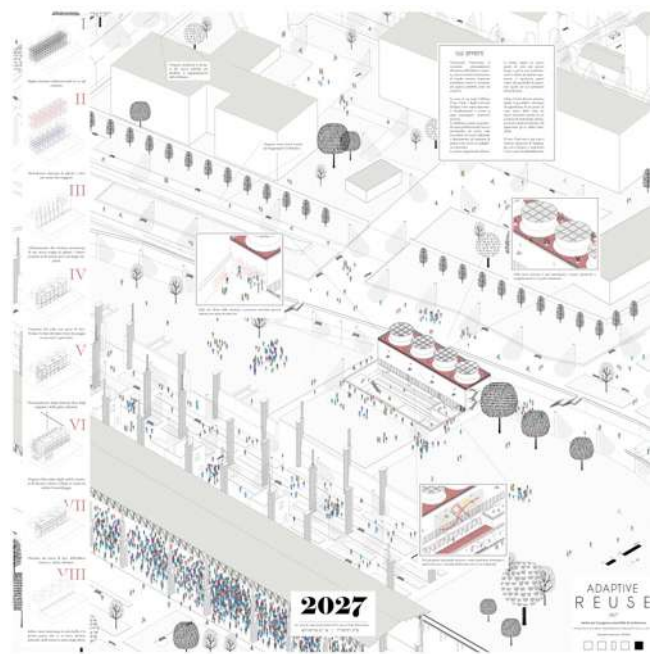
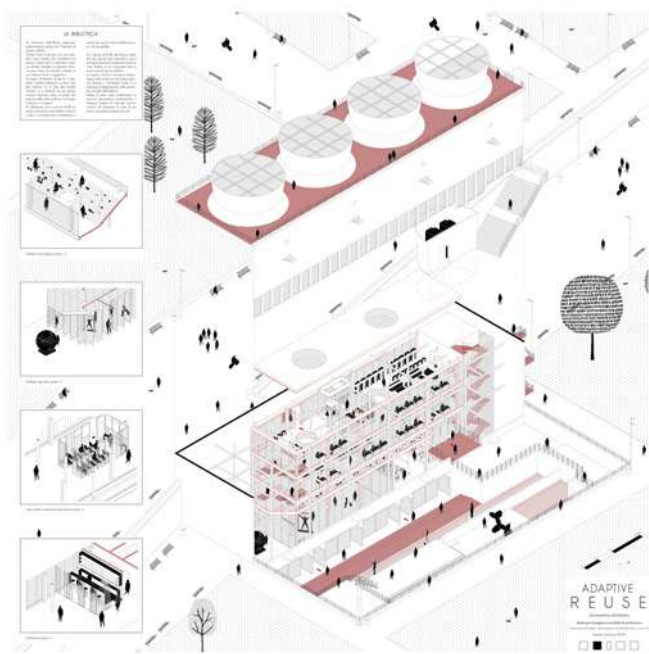
UNESCO. 2003. *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Parigi.

Candau, Joël. 2002. *La memoria e l'identità*. Napoli: Ipermedium Libri.

Moneo, Rafael. 1999. *La solitudine degli edifici e altri scritti. Sugli architetti e sul loro lavoro*. Torino: Umberto Allemandi & C.

## Immagini

1-2. Progetto di riuso adattivo delle torri evaporative dell'ex area Michelin di Torino, Samuele Sciarretta, 2018, Atelier Adaptive Reuse, Laurea Magistrale Architettura per il Progetto Sostenibile.



# Conclusioni



# Indici quasi-analitici

**Andrea Gritti\***

Politecnico di Milano

Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Se si prende come oggetto di studio un mondo sociale nel quale si è coinvolti, si è poi obbligati a confrontarsi, in una forma che si può definire drammatizzata, con alcuni problemi epistemologici fondamentali, legati alla questione della differenza tra conoscenza pratica e conoscenza scientifica e, nello specifico, alla particolare difficoltà sia di rompere con l'esperienza indigena sia di ricostruire poi la conoscenza che si ha proprio grazie a questa rottura.<sup>1</sup>

Gli atti del VII Forum di ProArch raccolgono centinaia di contributi dedicati a come si impara e come si insegna l'architettura nei laboratori di progettazione, quindi, chi volesse confrontarsi con le molte migliaia di parole pubblicate in questo volume potrebbe trovarsi in difficoltà e scegliere di abbandonare un'impresa apparentemente dispendiosa. Questa eventuale rinuncia andrebbe nel senso contrario a quello indicato dallo statuto della società scientifica dei docenti di progettazione delle scuole di architettura italiane, richiamate nell'introduzione. Perciò le osservazioni, che seguono, vogliono favorire la navigazione tra le proposizioni espresse dagli iscritti al VII Forum su argomenti cruciali per il destino dell'educazione al progetto di architettura.

Per quanto premesso sarebbe stato opportuno redigere e commentare gli indici analitici degli atti. Tuttavia, una volta completata la fase di raccolta dei full paper, è stato inevitabile constatare che l'elenco ragionato dei concetti, dei nomi e dei luoghi citati dagli autori in una collezione di testi di questa dimensione sarebbe risultato abnorme e squilibrato. Inoltre, l'estensione lessicale del volume avrebbe reso esplicite le contraddizioni e i paradossi tipici degli indici analitici.

Prescindendo dall'iconografia selezionata dagli autori a corredo dei propri contributi, queste note considerano gli atti del VII Forum alla stregua di un testo letterario o, per essere

1. Bourdieu P., *Homo academicus*. Éditions de Minuit, Parigi 1984 (trad. it. di De Feo A., Dedalo, Bari, 2013, p. 37).

\*Infografiche di Chiara Pradel

più precisi, di un corpus letterario, che può essere sottoposto a una specifica analisi lessicale.

La restrizione del campo di osservazione alle sole componenti linguistiche permette di sviluppare una riflessione articolata in quattro passaggi. Nel primo si indica il metodo utilizzato per offrire un sostegno alla comprensione dei contenuti di questa raccolta; nel secondo si chiarisce il rapporto tra questo stesso metodo e il tema del VII Forum; nel terzo si presentano i risultati di una preliminare indagine statistica sul linguaggio adottato dagli autori; nel quarto si riflette su come questo patrimonio di informazioni possa essere valorizzato. Infine, una serie di infografiche surroga l'assenza di veri e propri indici analitici e offre al lettore la possibilità di elaborare autonome considerazioni sugli esiti del VII Forum, le sue implicazioni attuali e i suoi sviluppi futuri.

### La misura delle parole

Di norma, la stesura di un indice analitico è la fase culminante del processo editoriale che offre un'opera letteraria alla comunità dei suoi lettori con lo scopo di favorirne la fruizione scientifica. Un indice analitico è, quindi, uno strumento di conoscenza e di verifica dei contenuti di uno scritto, che si preferisce affidare a specialisti capaci di districarsi in procedure automatiche, non contaminate dalle intenzioni degli autori.

L'irruzione delle tecnologie digitali nella scrittura e nella divulgazione di opere letterarie, a tutti i livelli della catena editoriale, ha certamente modificato il ruolo degli estensori di indici analitici, che nel secolo scorso potevano vantare l'iscrizione a società imparziali e autorevoli. La storia che ha condotto alla costituzione di club esclusivi come la "Index Society", al loro successo e al loro declino, è raccontata da alcuni testimoni privilegiati. Uno di questi, Hazel K. Bell, si è preoccupato di distinguere i contributi offerti alla produzione di indici nei testi dedicati ai "fatti" e in quelli dedicati

alle "finzioni"<sup>2</sup>. Bell ha riconosciuto che proprio questi ultimi sono stati fondamentali per affrontare i paradossi che affliggono i redattori di indici fattuali.

Fedeli all'opera letteraria da cui sono ricavati, gli indici analitici sono, allo stesso tempo, mappe, che registrano le posizioni dei punti notevoli del testo, e codici, che facilitano l'accesso, libero e informato, alle proposizioni proposte dagli autori. In quanto tali questi indici mettono in prospettiva i contenuti espressi nei sommari, rivelando orizzonti di senso, che gli stessi autori possono non avere previsto. Tra i molti esempi di "index and indexers" contenuti nel libro di Bell, uno è particolarmente eloquente.

Nel romanzo distopico "Ghiaccio-nove" di Kurt Vonnegut, Claire Minton è una "indexers" professionista, invitata dal protagonista a commentare l'indice analitico dell'opera che egli sta leggendo<sup>3</sup>. Con una breve sequenza di passaggi logici, Minton riconosce che l'indice analitico del libro è stato redatto dall'autore stesso e presenta tutti i vizi tipici di una competenza dilettantistica. Chi lo ha redatto è ignaro del fatto che la selezione dei termini elencati ne mette a nudo la personalità e ne svela le intenzioni letterarie, anche quelle più recondite. Per Vonnegut, i riferimenti numerici e gli elenchi alfabetici, che costituiscono un indice analitico, sono, infatti, l'espressione sintetica di tutte le potenzialità dell'opera letteraria e, in un certo senso, della sua stessa essenza. Questa sublimazione delle quantità in qualità si deve probabilmente al fatto che un indice analitico è, in definitiva, una lista non neutrale.

Nell'autunno del 2009, al Louvre di Parigi, Umberto Eco aveva dedicato una serie di conferenze alle molteplici proprietà delle liste e alle "vertigini" che esse inducono in chi le legge

2. Bell H.K, *Index and indexers in fact and in fiction*, University of Toronto Press, Toronto, 2001.

3. Vonnegut K., *Cat's cradle*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963 (*Ghiaccio-nove*, trad. it. di Vezzoli D., Feltrinelli, Milano, 2008).



e, naturalmente, in chi le scrive<sup>4</sup>. Se Bell aveva utilizzato la dialettica tra realtà e finzione per misurare il potenziale degli indici, Eco aveva sotteso al problema della lista l'opposizione tra ontologia ed epistemologia. Le liste non descrivono la realtà per ciò che è, ma piuttosto permettono di ordinarla e legittimarla in base a sistemi di credenze giustificate; esse offrono, pertanto, una serie numericamente indefinita di rappresentazioni della realtà e sono universalmente accessibili. Utilizzando le proprietà epistemologiche delle liste per indagare alcune fondamentali coppie dialettiche (finito/infinito, completo/incompleto, coerente/incoerente) Eco aveva ammonito sui rischi derivati dal loro eventuale abuso.

Concepite come strumenti di informazione, le liste possono facilmente assumere forme contraddittorie, come accade all'elenco pubblicato ne "El idioma analítico de John Wilkins"<sup>5</sup>. Universalmente nota, la lista evocata da Jorge Luis Borges ha generato una lunga scia di scorie, scarti e residui, dipendenti dai termini che vi sono inclusi ed esclusi. In questo modo essa è diventata l'emblema delle liste che tendono verso specifiche forme metaletterarie e nutrono ambizioni destinate, quasi sempre, ad essere frustrate.

Le insidie degli indici e le vertigini delle liste sono probabilmente alla base del crescente successo della lessicometria, la branca della lessicologia che, attraverso metodi statistico-matematici, studia le lingue e i corpus letterari per rilevarne gli elementi costanti e quelli variabili<sup>6</sup>. Tra gli strumenti più diffusi e di facile comprensione di questo sistema di misurazione ci sono senza dubbio le "nuvole di parole", che offrono un'immagine istantanea dei vocaboli presenti in qualunque genere testuale<sup>7</sup>. Queste sintetiche rappresen-

tazioni elaborano le informazioni derivate da liste ordinate e potenzialmente complete dei termini inclusi in un corpus letterario, che, per quanto complesso, può sempre essere ridotto a un soggetto misurabile in termini di dimensione, ampiezza ed estensione lessicale.

Il metodo scelto per orientare il lettore degli atti del VII Forum ricorre, quindi, alla rappresentazione di alcune informazioni lessicometriche. I termini principali e le parole chiave utilizzate dagli autori sono stati classificati per come compaiono nel corpus letterario con un duplice intento: sfuggire alle insidie dell'elencazione soggettiva, stigmatizzata da Vonnegut; verificare la coerenza tra l'impronta statistica del testo e l'oggetto della consultazione proposta agli iscritti di ProArch.

### **L'oggetto di studio**

L'elemento di novità del VII Forum rispetto a quelli che lo hanno preceduto, è consistito nell'essere stato il primo organizzato da ProArch nella veste di società scientifica. Questa novità è stata certamente tra le ragioni dell'ampia partecipazione all'evento. Evidentemente gli iscritti sono intervenuti al VII Forum e hanno contribuito alla pubblicazione degli atti, coltivando l'ambizione di partecipare a un dibattito essenziale per la comunità dei docenti di progettazione nelle scuole di architettura.

Il VII Forum ha discusso 8 temi, riuniti in 4 aree problematiche: attori e competenze; tempi e spazi; azioni e strutture; locale e globale.

Gli interrogativi proposti dalla consultazione erano relativi all'integrazione disciplinare e alle modalità di lavoro degli studenti; al calendario e ai modelli operativi; ai temi, alle scale e alle ricadute sociali del progetto accademico; all'internazionalizzazione e al radicamento territoriale. In generale,

4. Eco U., *Vertigine della lista*. Bompiani, Milano, 2009.

5. Borges J.L., "El idioma analítico de John Wilkins" in *Otras Inquisiciones*, Sur, Buenos Aires, 1952.

6. Benzécri J.P., *Linguistique et lexicologie*. Dunod, Paris, 2007.

7. Giuliano L., *Il valore delle parole. L'analisi automatica dei testi in*

*Web 2.0*. Dipartimento di Scienze statistiche, Roma, 2013.

i partecipanti erano chiamati ad esprimersi su come migliorare la qualità dell'educazione al progetto di architettura.

L'ampia adesione ha trasformato la consultazione in un vero e proprio sondaggio, che ha interessato un campione altamente rappresentativo di coloro che, quotidianamente, sono impegnati nella didattica e nella ricerca progettuale nelle scuole di architettura italiane. Considerati il numero e il ruolo dei partecipanti, le loro provenienze, i luoghi dove è avvenuta la loro formazione e quelli dove hanno insegnato, il VII Forum ha costituito l'occasione per rappresentare il "mondo sociale" nel quale gli iscritti a ProArch sono attualmente "coinvolti".

"Mondo sociale" è la locuzione con cui, a metà degli anni '80 del secolo scorso, Pierre Bourdieu aveva identificato il campo di indagine del suo celebre studio sulle relazioni accademiche. "Homo academicus" si proponeva di verificare come un sociologo potesse conoscere la propria società, superando i limiti della "conoscenza pratica", che matura attraverso il mero coinvolgimento in esperienze consuetudinarie, per raggiungere la "conoscenza scientifica", che resta la sola in grado di comprendere, interrompere e riorientare quelle stesse esperienze<sup>8</sup>.

Fuori dai confini delle competenze sociologiche, il programma di ricerca esposto da Bourdieu non è facilmente applicabile. Senza alcuni strumenti operativi è difficile avanzare verso la "conoscenza scientifica" del proprio "mondo sociale" e, di conseguenza, intraprendere il cammino che dovrebbe condurre alle "rotture dell'esperienza indigena". Tuttavia, si possono percorrere altre strade.

I membri di una società accademica si dotano di uno specifico linguaggio, che, nella prospettiva indicata da Borges, può essere considerato un "idioma".

---

8. Pinto L., Sapiro G., Champagne P., *Pierre Bourdieu, sociologue*. Fayard, Paris 2004.

In particolare, gli atti del VII Forum sono l'espressione, inevitabilmente parziale, dell'"idioma sociale" adottato dai docenti e dai ricercatori attualmente impegnati sul progetto nelle scuole di architettura. Questo specifico sistema lessicale rappresenta una fonte privilegiata di informazioni, analizzabile attraverso tabelle e serie alfanumeriche e rappresentabile attraverso mappe e diagrammi. Le tabelle misurano il corpus letterario degli atti del VII Forum in termini di occorrenza, rango e classi di frequenza delle parole chiave; le mappe ne rappresentano le relazioni.

Le mappe scelte come riferimento per le nuove elaborazioni sono quelle pubblicate a corredo degli indici analitici dell'Enciclopedia Einaudi, che presentano ancor oggi un duplice pregio: si prestano ad una comprensione immediata, come le tomografie assiali computerizzate cui sono assonanti; permettono di generare altri grafici a partire dalla semplice osservazione delle relazioni, che i termini intrattengono tra loro<sup>9</sup>.

Per corrispondere alle due fasi in cui è stato articolato il VII Forum, l'analisi lessicometrica è stata svolta prima sul testo della sola call e quindi sull'intero corpus letterario degli atti, avendo cura di indagare in entrambi i casi il lessico specificamente adottato in ognuno dei 10 tavoli tematici. In questo modo gli atti risultano corroborati da una serie ponderata di dati caratteristici, che costituiscono un ampio giacimento di informazioni sul "mondo sociale" impegnato a educare gli studenti nelle scuole di architettura italiane.

A questa comunità non dovrebbero mai mancare le informazioni e le occasioni per sottoporsi a periodiche procedure di "auto-analisi"<sup>10</sup>, perché è costituita, potenzialmente, da tutti gli autori in grado di esprimersi verbalmente intorno ai

---

9. Enciclopedia Einaudi, *Indici*, vol. XVI, Einaudi, Torino, 1984.

10. Bourdieu P., *Esquisse pour une auto-analyse*. Éditions Raisons d'agir, Paris, 2004.



rango dei lemmi

1 1 - 10

2 10 - 20

3 20 - 30

4 > 30

campi semantici



modi in cui si insegna architettura nelle università italiane e perché si rivolge, potenzialmente, a tutti i coloro che hanno imparato architettura attraverso l'esperienza dei laboratori di progettazione.

### **L'idioma sociale**

Gli atti del VII Forum sono un corpus letterario frutto di successive mediazioni linguistiche. La grande maggioranza delle parole chiave utilizzate dagli autori erano suggerite nel manifesto che ha lanciato la consultazione. Tuttavia, è proprio il confronto tra questo unico testo, che proponeva interrogativi, e i molti testi, che hanno elaborato risposte, a costituire l'occasione per rilevare se sia in atto, almeno dal punto di vista lessicale, una qualche "rottura dell'esperienza indigena" nel "mondo sociale" cui appartiene questa specifica classe accademica.

In quanto strumento statistico avanzato, l'analisi lessicometrica impone alcune preliminari regole di ingaggio, a partire dalla razionalizzazione delle forme grafiche similari (singolare/plurale, aggettivo/sostantivo, etc). Questo esercizio di uniformazione ha permesso di misurare le occorrenze delle parole principali nel corpus letterario degli atti. In questo modo quaranta lemmi principali sono stati ricondotti a 4 classi di frequenza: alta, media-alta, medio-bassa, bassa.

Nella classe di frequenza più alta compaiono 10 parole chiave – progetto, architettura, studente, laboratorio, spazio, didattica, tema, forma, urbano, luogo - che in buona parte occupavano già i ranghi più elevati tra quelle utilizzate nel testo della call. Al contrario 4 termini ricorrenti nel manifesto – docente, esempio, corso, scuola – sono retrocessi a livelli medio-bassi o bassi di frequenza negli atti. Al loro posto sono subentrati 4 "universali" del linguaggio architettonico: le parole spazio, forma, urbano, luogo. Ma mentre corso e docente si sono confermati tra le serie a più alta frequenza

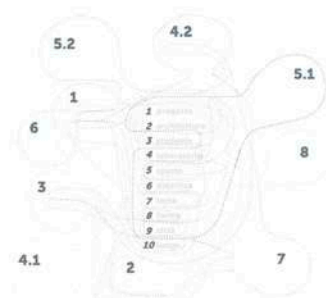
in 2 dei 10 tavoli in cui è stata organizzata la discussione, esempio e scuola sono stati costantemente relegati ai ranghi meno elevati. Anche altri lemmi che si riferiscono allo specifico disciplinare - città, casa, territorio, scala - presentano elevate occorrenze in specifici tavoli tematici, mentre sono poco rappresentate alcune parole chiave del dibattito contemporaneo: paesaggio e infrastruttura, patrimonio e ambiente. Tra i termini che hanno dominato la cultura architettonica negli ultimi decenni del secolo scorso, l'analisi lessicometrica registra il declino di quelli più specializzati, come tipologia e morfologia, rispetto a quelli più duttili, come sistema e struttura, storia e natura.

La mappa che rappresenta i contenuti delle tabelle mette in evidenza come i 10 lemmi con le maggiori occorrenze nell'intero corpus letterario compaiano nelle classi di alta frequenza anche nei singoli tavoli tematici, risultando affiancati da altri che riverberano i temi proposti come oggetto di discussione: ricerca, internazionale, workshop, laurea, processo, oltre ai già citati docente e corso. La complessa gerarchia terminologica, che emerge misurando le occorrenze, il rango e le classi di frequenza delle parole comprese nel corpus letterario degli atti, consente di avanzare alcune preliminari considerazioni sui contenuti del dibattito svolto nel corso del VII Forum.

Le parole di più elevato rango negli atti possono essere raccolte in 6 campi semantici principali, tutti collegati ai 3 lemmi fondamentali espressi sia nella call che negli atti: progetto, architettura, laboratorio. Questi campi descrivono l'esperienza del laboratorio di progettazione dell'architettura come l'esito dell'interazione reciproca tra termini che indentificano "reti" (nella società, nella cultura, nella realtà); "attori" (docenti e studenti, organizzati in gruppi e riuniti in corsi); "oggetti di studio" ( la casa, la città, il territorio, il luogo, il contesto); "operatori logici" ( il modo, il processo, il tema, la relazione); "istituzioni" (la scuola e l'università, in senso



\* Il lemma 'città', ricorre 543 volte negli Atti e sostituisce in questo grafico il termine 'urbano/a//e', che ricorre 572 volte. La sostituzione consente un confronto diretto con i 10 lemmi principali individuati per ciascun Tavolo del Forum.



1, 2, 3...  
 1, 2, 3...  
 tavoli  
 rango dei lemmi degli atti

stretto, la didattica e la ricerca, in senso ampio); "principi teorico-pratici" ( la composizione e la costruzione, la forma e lo spazio).

Tutti i tavoli, ad eccezione del secondo, sono stati caratterizzati dal primato della diade progetto / architettura, mentre la parola laboratorio non si ritrova tra quelle ad alta frequenza solo nei tavoli dove si è discusso il rapporto tra progetto accademico e azione sociale (il sesto) o le capacità di radicamento territoriale dell'insegnamento universitario (l'ottavo).

Inevitabilmente alcuni termini si ritrovano tra quelli di rango più elevato nei tavoli dove era indispensabile la loro presenza: discipline nel primo (sull'integrazione di competenze), gruppo nel secondo (sulle modalità di lavoro), corso nel terzo (sul calendario accademico), workshop nelle due articolazioni del quarto (sui modelli didattici); le coppie casa/città e scala/misura nelle due articolazioni del quinto (sui temi progettuali); gli aggettivi sociale e internazionale nel sesto e nel settimo (sul rapporto università/società l'uno e sulla dimensione globale dell'insegnamento l'altro); i sostantivi territorio e realtà nell'ottavo (sulla concretizzazione extra-universitaria degli esperimenti progettuali).

Per tracciare un'astratta topografia delle parole chiave adottate negli atti del VII Forum sono stati realizzati 11 diagrammi di Kiviat (10 dedicati ai tavoli e 1 agli atti). In questi grafici, rappresentati da un sistema di coordinate polari, sono state riprodotte 10 strutture radiali, associate alle parole di rango più elevato nel corpus letterario. Attraverso il rilievo dei picchi di frequenza di queste parole, sono stati individuati i vertici di figure, che variando costantemente, sintetizzano come si è orientato il dibattito.

Le variazioni formali delle figure inscritte nei "grafici a radar" offrono diversi spunti di riflessione a chi volesse osservarli attentamente. Per certi versi esse custodiscono le informazioni più duttili e immediate tra quelle ricavabili dall'analisi

lessicometrica<sup>11</sup>. Ogni autore potrà utilizzarle per misurare la centratura del proprio contributo rispetto all'orientamento assunto dal dibattito e ogni lettore per mappare le tendenze espresse dai singoli posizionamenti.

### Oltre la "redingote matematica"

La fortuna di dizionari ed enciclopedie, dedicate all'architettura e all'urbanistica a partire dal XIX secolo, dimostra quanto siano state importanti le parole per lo sviluppo della cultura architettonica. All'inizio di questo secolo Adrian Forty ha dedicato un'approfondita analisi ad alcune di queste parole, partendo dalla constatazione che, senza mediazione linguistica, l'architettura non può essere né descritta, né interpretata e, dunque, nemmeno trasmessa (nelle aule universitarie e nelle sale convegni) e pubblicata (nei libri e nelle riviste)<sup>12</sup>.

Partendo dai propri studi e senza l'avallo di strumenti di rilevazione statistica, Forty ha pubblicato un "vocabolario per l'architettura moderna" che ripercorre l'etimologia e le variazioni semantiche di 18 termini accuratamente selezionati e commentati secondo l'ordine alfabetico: carattere, contesto, design, flessibilità, forma, formale, funzione, memoria, natura, ordine, semplice, spazio, storia, struttura, trasparenza, tipo, utente, verità. Così concepito, il "vocabolario" di Forty è l'esito di un esercizio critico, che vanta illustri precedenti.

11. A titolo d'esempio si può osservare che nell'insieme dei "grafici a radar", i lemmi associati ai "principi" (spazio e forma innanzitutto) o agli "oggetti" (città e luogo) sono stati mobilitati nelle occasioni in cui sono risultati meno attrattivi i riferimenti al ruolo degli "attori" (studenti e docenti) o al mandato delle "istituzioni" universitarie (didattica e ricerca).

12. Forty A., *Words and Buildings. A vocabulary for modern architecture*. Thames & Hudson, Londra, 2000.

A partire dal 1929, sulla rivista "Documents", Georges Bataille aveva contribuito alla pubblicazione di un "Dizionario Critico", scrivendo alcuni lemmi, tra cui le voci architettura e informe<sup>13</sup>. Ma se la prima era una sorta di invettiva contro i modi in cui il potere si rappresentava nella società, la seconda era destinata a diventare uno snodo cruciale per l'estetica del Novecento<sup>14</sup>.

Dalla prospettiva della storia dell'arte, Rosalind Krauss ha riconosciuto nel concetto di informe il filo conduttore dell'intera opera filosofica di Bataille<sup>15</sup>. L'informe sarebbe infatti l'espressione di un principio che "opera" attraverso il riconoscimento dei successivi stati di alterazione di ogni genere di materia, ovvero il veicolo di tutti i valori che corrispondono alla formazione di ciò che ancora non è. Per questo motivo il termine informe andrebbe prevalentemente usato come sostantivo, dal momento "che serve a declassare, esigendo in generale che ogni cosa abbia la sua forma".

Scrivendo questa voce, Bataille aveva osservato che l'opposizione all'informe poteva essere considerata uno degli obbiettivi comuni agli "uomini accademici", generalmente preoccupati del fatto che "l'universo prenda forma", dando "una redingote a ciò che è, una redingote matematica". Per Bataille era evidente che l'abito con cui il mondo accademico cerca di rivestire la realtà per dargli forma, si dimostrava periodicamente inadeguato ma, potenzialmente, in grado di rilevare le "rotture" cui mezzo secolo più tardi farà riferimento Bourdieu.

---

13. Bataille G. Leiris, M., Griaule M., Einstein C., Desnos R., Baron J., Reich Z., Dandieu A., *Dictionnaire critique*, Priarial, Paris, 2016.

14. Bataille G., "Informe" in *Documents*, a cura di Noël B., Mercure de France, Paris, 1968 (tr. it. di Finzi S., Dedalo, Bari 1974, p. 165).

15. Krauss R., Bois Y.A., "Oggetto parziale", in *L'informe*, a cura di E. Grazioli, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

La centralità del termine informe è stata oggetto dell'attenzione critica di Denis Hollier. In "Against Architecture" egli ha dimostrato come la parola informe occupi, nella selezione pubblicata da "Documents", il posto che viene solitamente attribuito alla voce dizionario<sup>16</sup>. Compendiando la definizione di informe, lo stesso Bataille aveva puntualizzato che lo scopo essenziale di un dizionario non è quello di dare "il senso, ma i compiti alle parole".

La presa di distanza dal problema del senso e la concentrazione sulla questione del ruolo attribuito alle parole ricomprese in un corpus letterario è, in definitiva, lo scopo che persegue chi redige indici analitici o stila analisi lessicometriche. Non v'è infatti dubbio che tra le parole qui pubblicate, ce ne siano alcune, che sono destinate ad alterare la materia oggetto di studio, trasformandola in qualcosa che ancora non è, probabilmente a seguito di una implicita "rottura" di esperienze consuetudinarie. Individuare queste parole, scoprire se già appartengano a quelle di rango più elevato o siano ancora relegate allo stadio di hapax<sup>17</sup>, è un compito che riguarda tutti gli autori e tutti i lettori di questo volume interessati a una conoscenza autenticamente scientifica.

---

16. Hollier D., *La prise de la Concorde*, Gallimard, Paris 1974 (*Against Architecture. The Writings of Georges Bataille*, trad. eng. di Wing B., MIT Press, Cambridge, 1989).

17. L'hapax legomenon è una parola che occorre una sola volta in un corpus letterario.

# tavoli

<b>1</b> Il laboratorio integrato	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 (2*) architettura/e 209 331 7.1 %, 11.3 %	2 (1) progetto/i 198 337 6.8 %, 11.5 %	3 (6) laboratorio/i 149 157 5.1 %, 5.5 %	4 (3) studenti/e 107 175 3.7 %, 6 %	5 (4) forma/e 98 170 3.3 %, 5.6 %
<b>2</b> Lavoro individuale e di gruppo	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 (2) gruppo/i 107 110 6.6 %, 6.8 %	2 (1) progetto/i 98 162 6.1 %, 10 %	3 (4) studente/i 88 88 5.4 %, 5.4 %	4 (5) laboratorio/i 67 69 4.1 %, 4.2 %	5 (3) architettura/e 51 96 3.1 %, 5.9 %
<b>3</b> Calendario	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 123 201 9.7 %, 15.9 %	2 (3) studente/i 103 103 8.1 %, 8.1 %	3 (2) architettura/e 81 136 6.4 %, 10.7 %	4 (5) corso/i 70 71 5.5 %, 5.6 %	5 (4) laboratorio/i 67 73 5.3 %, 5.7 %
<b>4.1</b> Modelli alternativi. Invenzione	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 116 191 8.6 %, 14.2 %	2 (3) ricerca/che 67 68 5 %, 5 %	3 (2) architettura/ e 64 104 4.8 %, 7.7 %	4 città 57 57 4.2 %, 4.2 %	5 workshop 47 47 3.5 %, 3.5 %
<b>4.2</b> Modelli alternativi. Intermedialità	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1(2) workshop 102 102 7 %, 7 %	2 (1) progetto/i 94 159 6.5 %, 10.9 %	3 studente / i 78 86 5.4 %, 5.9 %	4 architettura/e 59 75 4 %, 5 %	5 (6) spazio / i 49 57 3.4 %, 3.9 %
<b>5.1</b> Temi e scelte del progetto.	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto / i 167 286 8.1 %, 13.9 %	2 architettura/e 132 224 6.4 %, 10.9 %	3 forma/e 116 131 5.6 %, 6.4 %	4 spazio/i 96 84 4.7 %, 5.5 %	5 (6) città 82 84 4 %, 4.1 %
<b>5.2</b> Temi e scelte del progetto. Invenzione	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 192 291 12 %, 18.3	2 architettura/e 101 157 6.3 %, 9.9 %	3 (5) tema/i 67 69 4.2 %, 4.3 %	4 (3) scala/e 62 63 3.9 %, 5.2 %	5 (4) spazio / i 56 83 3.5 %, 4.5 %
<b>6</b> Progetto accademico e azione sociale	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 199 325 8 %, 13.1 %	2 spazio/i 175 178 7 %, 7.2 %	3 architettura/e 134 173 5.4 %, 7 %	4 sociale/i 109 112 4.4 %, 4.5 %	5 tema/i 83 91 3.3 %, 3.7 %
<b>7</b> Il laboratorio e internazionale	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 95 144 5.7 %, 8.6 %	2 laboratorio/i 94 96 5.6 %, 5.8 %	3 studente/i 89 92 5.3 %, 5.5 %	4 architettura/e 70 82 4.2 %, 4.9 %	5 internazionale/i 66 78 4 %, 4.7 %
<b>8</b> Il radicamento nel territorio	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	1 progetto/i 244 381 7.6 %, 11.9 %	2 architettura/e 132 216 4.1 %, 6.7 %	3 territorio / i 132 155 4.1 %, 4.8 %	4 (5) ricerca/che 115 117 3.6 %, 3.6 %	5 (6) studenti/e 111 113 3.5 %, 3.5 %

\* in corsivo i dati riferiti alle radici delle parole



<b>1</b> il laboratorio integrato	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (5)* <b>disciplina/e 92</b> 166 3.1 %, 5.4 %	7 (8) <b>corso/i 76</b> 76 2.6 %, 2.6 %	8 (7) <b>didattica/che 69</b> 101 2.4 %, 3.5 %	9 <b>ricerca/che 66</b> 71 2.2 %, 2.4 %	10 <b>docente/i 66</b> 68 2.2 %, 2.3 %
<b>2</b> lavoro individuale e di gruppo	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (7) <b>fase/ i 44</b> 44 2.7 %, 2.7 %	7 (10) <b>processo/i 37</b> 39 2.3 %, 2.4 %	8 (9) <b>forma/e 35</b> 46 2.1 %, 2.5 %	9 (6) <b>didattica/ che 33</b> 42 2 %, 2.8 %	10 (8) <b>individuale/i 31</b> 39 1.9 %, 2.6 %
<b>3</b> Calendario	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 <b>anno/i 47</b> 60 3.7 %, 4.7 %	7 <b>didattica/che 39</b> 57 3 %, 4.5 %	8 (9) <b>processo/ i 32</b> 33 2.5 %, 2.6 %	9 (10) <b>workshop 30</b> 30 2.4 %, 2.4 %	10 (8) <b>laurea/ee 28</b> 35 2.2 %, 2.8 %
<b>4.1</b> Modelli alternativi, nuovi e nuovo	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (6) <b>Laboratorio 43</b> 43 3.2 %, 3.2 %	7 (9) <b>esperienza/e 39</b> 9 2.9 %, 2.9 %	8 (7) <b>didattica/che 37</b> 44 2.7 %, 2.7 %	9 (10) <b>studenti/e 27</b> 27 2 %, 2 %	10 (6) <b>modo/i 26</b> 45 1.9 %, 1.9 %
<b>4.2</b> Modelli alternativi, transnazionali e transgenerazionali	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (5) <b>didattica/che 43</b> 67 2.9 %, 4.6 %	7 <b>internazionale/i 42</b> 43 2.9 %, 2.9 %	8 (7) <b>contesto/i 40</b> 40 2.8 %, 2.8 %	9 <b>città 36</b> 36 2.5 %, 2.5 %	10 <b>docenti/e 31</b> 33 2.1 %, 2.3 %
<b>5.1</b> Temi e scale del progetto.	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (5) <b>tema/i 77</b> 87 3.7 %, 4.2 %	7 <b>laboratorio/i 52</b> 57 2.5 %, 2.8 %	8 (10) <b>casa/e 43</b> 43 2.1 %, 2.1 %	9 <b>didattica/che 41</b> 53 2 %, 2.6 %	10 (8) <b>costruzione/i 35</b> 56 1.7 %, 2.7 %
<b>5.2</b> Temi e scale del progetto, formazione	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 <b>luogo/ghi 49</b> 54 3.1 %, 3.4 %	7 (8) <b>laboratorio/i 41</b> 42 2.6 %, 2.6 %	8 (7) <b>didattica/che 35</b> 45 2.2 %, 2.8 %	9 <b>ricerca/che 29</b> 31 1.8 %, 1.9 %	10 <b>misura/e 14</b> 15 0.9 %, 0.9 %
<b>6</b> Progetto accademico e azione sociale	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 <b>città 77</b> 87 3.1 %, 3.5 %	7 (8) <b>studente/i 67</b> 67 2.7 %, 2.7 %	8 (7) <b>processo/i 65</b> 68 2.6 %, 2.7 %	9 <b>ricerca/che 63</b> 65 2.5 %, 2.6 %	10 (8) <b>laboratorio/i 61</b> 61 2.4 %, 2.4 %
<b>7</b> il laboratorio è internazionale	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (7) <b>studio/i 43</b> 43 2.6 %, 2.6 %	7 (6) <b>lingua/e 42</b> 47 2.5 %, 2.8 %	8 <b>processo/ i 40</b> 40 2.4 %, 2.4 %	9 <b>città 36</b> 39 2.2 %, 2.3 %	10 (8) <b>laurea/ee 37</b> 39 2.2 %, 2.3 %
<b>8</b> il meccanismo nel territorio	rango parole con alta frequenza occorrenze della radice occorrenza ogni 1000 parole	6 (4) <b>didattica/che 103</b> 151 3.2 %, 4.7 %	7 <b>spazio/i 84</b> 100 2.6 %, 3.1 %	8 <b>città 68</b> 86 2.1 %, 2.7 %	9 <b>realità 62</b> 85 1.9 %, 2.6 %	10 <b>tema/i 59</b> 63 1.8 %, 2 %

\* in corsivo i dati riferiti alle radici delle parole

# atti

Occorrenze	Lemma	Frequenza	Tavoli (nei primi 10 lemmi)
2509	progetto/i	12.8 %	1,2,3,4,1,4,2,5,1,5,2, 6,7,8
1549	architettura/e	7.9 %	1,2,3,4,1,4,2,5,1,5,2, 6,7,8
831	studente/i	4.2 %	1,2,3,4,1,4,2,6,7,8
827	laboratorio/i	4.2 %	1,2,3,4,1,5,1,5,2,6,7
732	spazio/i	3.7 %	4,1,5,1,5,2,6,8
722	didattica/che	3.7 %	1,2,3,4,1,4,2,5,1,5,2,8
661	tema/i	3.4 %	5,1,5,2,6,8
607	forma/e	3.1 %	1,2,5,1
572	urbano/a/i/e	2.9 %	
546	luogo/ghi	2.8 %	5,2
543	città	2.8 %	4,1,4,2,5,1,6,7,8
542	costruzione/i	2.8 %	5,1
519	ricerca/che	2.6 %	1,4,1,5,2,6,8
511	parte/i	2.6 %	
495	realità	2.5 %	8
472	esperienza/e	2.4 %	
463	università	2.4 %	
450	modo/i	2.3 %	
410	anno/i	2.1 %	3
402	processo/i	2.1 %	2,3,6,7
397	corso/i	2 %	1,3
373	cultura/culturale	1.9 %	4,1
348	sociale/società	1.8 %	6
332	territorio/i	1.7 %	8
322	scuola/e	1.7 %	
318	docente/i	1.6 %	1,4,2
308	relazione/i	1.6 %	
291	contesto/i	1.5 %	4,2
265	gruppo/i	1.4 %	2
259	politecnico/i	1.3 %	
257	rapporto/i	1.3 %	
238	pratica/che	1.2 %	
175	composizione		
141	paesaggio		
100	design		
82	edificio	0.4 %	5,1, 5,2, 8



\* Il lemma 'città', ricorre 543 volte negli Atti e sostituisce in questo grafico il termine 'urbano/a/i/e', che ricorre 572 volte. La sostituzione consente un confronto diretto con i 10 lemmi principali individuati per ciascun Tavolo del Forum, tra i quali il termine 'città' è sempre presente.

# 1

## Il laboratorio integrato

Lessmi più frequenti  
 1: workshop/ovv 209  
 2: progetto/i 198  
 3: laboratorio/i 149  
 4: studente/i 107  
 5: tema/i 80  
 6: spazio/i 80  
 7: architettura 80  
 8: didattica/che 69  
 9: forma/e 98  
 10: città 76  
 11: luogo/ghi 98  
 12: didattica/che 69



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

# 2

## Lavoro individuale e di gruppo

Lessmi più frequenti  
 1: gruppo/i 107  
 2: progetto/i 98  
 3: studente/i 88  
 4: laboratorio/i 67  
 5: workshop/ovv 51  
 6: tema/i 44  
 7: architettura 37  
 8: forma/e 35  
 9: didattica/che 33  
 10: laboratorio/i 31



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

### 3

#### Calendario

Lessmi più frequenti

- 1 progetto/i 123
- 2 studente/i 103
- 3 architettura/e 81
- 4 città 75
- 5 laboratorio/i 67
- 6 anno/i 47
- 7 urbanistica 38
- 8 processo/i 32
- 9 workshop 18
- 10 laurea/e 18



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 3 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

### 4.1

#### Modelli alternativi. Ricerca e didattica

Lessmi più frequenti

- 1 progetto/i 116
- 2 ricerca/e 87
- 3 architettura/e 64
- 4 città 57
- 5 workshop 47
- 6 laboratorio/i 43
- 7 urbanistica 38
- 8 didattica/e 37
- 9 studente/i 27
- 10 modelli 24



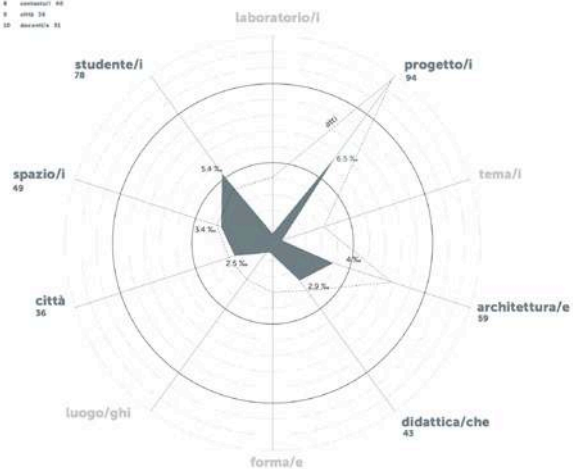
Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 4.1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 4.2

### Modelli alternativi. Internazionalizzazione e innovazione

Lessmi più frequenti

1	workshop	100
2	progetto/i	94
3	studente/i	78
4	architettura/e	59
5	spazio/i	49
6	didattica/che	43
7	laboratorio/i	42
8	tema/i	40
9	area	38
10	seminario	31



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 4.2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 5.1

### Temì e scale del progetto. Temì

Lessmi più frequenti

1	progetto/i	167
2	architettura/e	132
3	tema/i	77
4	spazio/i	66
5	città	62
6	tema/i	41
7	laboratorio/i	41
8	area	40
9	didattica/che	41
10	innovazione	38



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 5.1 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 5.2

### Temi e scale del progetto. Esperienza

Lessmi più frequenti

1	progetto/i	192
2	architettura/e	101
3	tema/i	67
4	spazio/i	56
5	studente/i	41
6	luogo/ghi	49
7	laboratorio/i	41
8	didattica/che	35
9	città	33
10	forma/e	29
11	ricerca	14



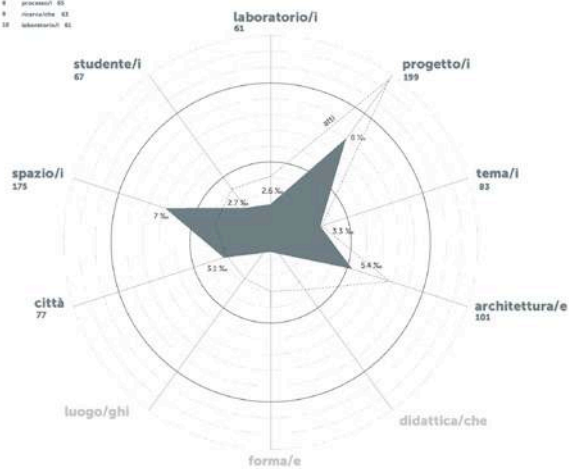
Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 5.2 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 6

### Progetto accademico e azione sociale

Lessmi più frequenti

1	progetto/i	199
2	ricerca/i	175
3	architettura/e	101
4	tema/i	83
5	spazio/i	77
6	studente/i	67
7	laboratorio/i	61
8	didattica/che	47
9	progettazione	35
10	ricerca/che	33
11	laboratorio/i	31



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 6 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con le frequenze dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 7 Il laboratorio & internazionale

Lesseri più frequenti

1	progetto/i	95
2	laboratorio/i	84
3	studente/i	89
4	architettura/e	70
5	internazionale/i	68
6	spazio/i	43
7	spazio/i	42
8	progetto/i	42
9	città	36
10	tema/i	37



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 7 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con la frequenza dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

## 8 Il radicamento nel territorio

Lesseri più frequenti

1	progetto/i	244
2	architettura/e	132
3	tema/i	130
4	internazionale/i	112
5	studente/i	111
6	spazio/i	103
7	spazio/i	88
8	città	88
9	tema/i	62
10	tema/i	59



Il grafico intercetta esclusivamente i lemmi che vengono citati con maggiore frequenza negli atti del Tavolo 8 (entro i primi 10 lemmi) e li mette in relazione con la frequenza dei lemmi citati con maggiore frequenza negli Atti.

# Ringraziamenti





## **In ricordo di Salvatore Bisogni e Marco Dezzi Bardeschi**

### **Renato Capozzi**

Università degli Studi di Napoli Federico II  
Dipartimento di Architettura

### **Andrea Gritti**

Politecnico di Milano  
Dipartimento di Architettura e Studi Urbani

Cari e stimatissimi colleghi, volevo, brevemente, ricordare la figura del mio amatissimo e venerando maestro professore Salvatore Bisogni purtroppo scomparso il 25 novembre scorso a Napoli. È stato un rilevante studioso della città e della sua forma sin dagli anni Sessanta e poi con numerosi progetti e realizzazioni sempre in grado di risugnicare parti urbane della città consolidata e di quella aperta. Ricordo i progetti per Montecalvario dal 1973 sino agli anni Novanta, le due scuole a Napoli e il mercatino di Santa Anna di Palazzo. Allo stesso modo i suoi studi sulla città aperta e sulla zolla come modalità di costruzione di nuove centralità in rapporto alla natura. Bisogni è stato illuminista napoletano che credeva (come pochi oramai purtroppo) che l'architettura, come la politica, fosse una possibilità progressiva, un'arte civile, di migliorare il mondo e la vita degli uomini. Lo saluto con voi, avendolo sempre nella mente e nel cuore, nel ricordo del suo magistero e nella speranza che la terra gli sia lieve. (RC)

Due settimane prima che si aprisse il VII Forum di ProArch è scomparso a Firenze Marco Dezzi Bardeschi (30 settembre 1934 – 4 novembre 2018), una delle figure più rilevanti tra quelle che, a partire dalla seconda metà del Novecento, hanno riflettuto sui complessi rapporti tra architettura, conservazione e patrimonio. Laureato in ingegneria con Giovanni Michelucci e in architettura con Piero Sanpaolesi, tecnico dell'Istituto di Restauro dei Monumenti e quindi docente dell'Università di Firenze e del Politecnico di Milano, Marco ha saputo offrire un contributo eccezionale e costante all'architettura, attraverso la teoria e la pratica, il disegno e la parola. La sua improvvisa e inattesa scomparsa ha privato la cultura internazionale di un interlocutore vivace, colto e appassionato, che ha saputo porre il progetto d'architettura al centro dei propri autentici interessi. Coloro i quali hanno potuto conoscerlo come amico, come collega e come docente, sentono la mancanza del suo modo di intendere il convivio. (AG)



POLITECNICO  
MILANO 1863

**ProArch**