Bloom

RIVISTA SEMESTRALE DI ARCHITETTURA
NUMERO 31 II SEMESTRE 2020

sopralluogo - elab. p. galante 2021

ISSN 2035-5033

Bloom
Rivista semestrale di Architettura

direttore responsabile
Dario Giugliano

direttore scientifico
Antonio F. Mariniello

vice direttore
Gianluigi Freda

comitato scientifico
Renato Capozzi
Alberto Cuomo
Tzafrir Fainholtz
Gianluigi Freda
Dario Giugliano
Sergio Givone
Antonio F. Mariniello
Pasquale Mei
Giovanni Menna
Silvano Petrosino
Federica Visconti

redazione
Paola Galante (coordinatore)
Alberto Calderoni
Maria Gabriella Errico
Federica Deo
Maria Lucia Di Costanzo
Bruna Di Palma
Claudia Sansò
Francesco Sorrentino
Giuliano Zerillo

Indice

editoriale

5 **Il sipario abbassato**
A. Franco Mariniello

saggi

8 **Imparare dalla didattica a distanza**
Giovanni Durbiano, Tommaso Listo, Federica Joe Gardella

20 **Analogico vs Digitale. Riflessioni sulla didattica a distanza in architettura**
Giorgio Peghin

30 **Requiem per il progetto**
Alberto Cuomo

opere

40 **Il progetto della didattica a distanza. Strumenti e obiettivi per i laboratori di Sintesi finale e Villard**
Lilia Pagano, Paola Galante

52 **Un'isola-zolla per la Valle dei Templi di Akragas**
Federica Visconti, Renato Capozzi

64 **9.3.2020**
Paola Scala

72 **Note su un improvviso semestre "a distanza"**
Alberto Calderoni, Marianna Ascolese

80 **In sintesi. La costruzione di un'idea di città per Portici**
Bruna Di Palma, Adriana Bernieri, Francesca Coppolino

92 **Architetture per la città consolidata: relazioni e conflitti. Ventiquattro progetti per Montesanto-Pignasecca**
Raffaele Cutillo

luoghi

102 **Senso del luogo e spazio di attesa - Preludio**
Dario Giugliano

recensioni

115 **Il cielo sopra noi**
Francesco Sorrentino

116 **La città per l'uomo ai tempi del Covid-19**
Claudia Sansò

118 **DAD, che cosa significa? La riflessione di Federico Bertoni**
Federica Deo

120 **Nel contagio**
Maria Lucia Di Costanzo

editoriale

A. Franco Mariniello

Il sipario abbassato

La matita rossa e blu faceva strane e imprevedibili acrobazie nella mano del mio maestro di Composizione, durante ogni revisione degli elaborati: si capovolgeva all'improvviso tra le dita passando dal rosso al blu, secondo che intendesse rappresentare, di volta in volta, opacità o trasparenza, pieno o vuoto, artificio o natura, gravità o leggerezza; oppure piroettava su se stessa per cercare il giusto spessore della punta e del tratto conseguente, ma sempre lasciando sulla carta segni pieni di senso e di possibilità. Nel tempo si imparava a intuire, poi a decifrare quella rudimentale ma rapidissima simbologia cromatica, che, accompagnata in simultanea dalle parole del docente, diradava le nebulose ambiguità di ogni "schizzo". L'espressione e lo sguardo, cui seguiva l'azione sul disegno, erano già parte del giudizio sui nostri lavori. Subito dopo si instaurava una sorta di dialettica operativa, piuttosto che un "dialogo": una sorta di relazione impari, ma feconda, tra chi dà e chi riceve, tra chi enuncia proposizioni teoriche o di metodo e chi fa domande.

Tutto questo costituisce ancora oggi, nelle Scuole di Architettura, insieme allo studio della Teoria, la più efficace pratica didattica della Composizione. Nella tradizione o nella sperimentazione degli strumenti progettuali, nella didattica operativa del Laboratorio e nella stessa Lezione, "in presenza", si dipana "un rito collettivo", una vera e propria "messa in scena" (nel senso alto del termine).

Come nel Teatro, si pratica un "gioco delle parti", inscenando un dialogo maieutico che apre a un confronto/raffronto delle idee, delle proposizioni e dei linguaggi. Nella Lezione e nell'attività pratica del Laboratorio gli attori, docenti e studenti, mettono in scena azioni, gesti, sguardi, parole. Le parole sono il legante che svela i significati di tutto ciò che fisicamente (visivo, tattile, auditivo) accade nell'aula, tra i gruppi e le persone, e nella fisicità gestuale e fabbrile del rapporto tra gli studenti e i modelli o i disegni in via di elaborazione.

Nel lavoro della Composizione/Progettazione non c'è niente di noioso: specialmente all'inizio, tutto è misterioso, addensato, enigmatico, affascinante. Basta saper lasciarsi trasportare, condurre, per comprendere e interpretare: «tutto è porta: basta il lieve soffio di un pensiero…» dice Octavio Paz. Dovrebbero saperlo e saper fare i docenti, prima ancora o insieme agli studenti. Ma accade, tuttavia - come lamentava Pietro Citati - che certi docenti lasciano spento ciò che non sanno accendere nella mente degli allievi, e lasciano decomporsi ciò che era già morto.

Ciononostante, nella generalità della didattica in presenza, mediante la paro-

la, il gesto, lo sguardo, si costituisce una confidenza delle menti e una forma di fiducia, un affidamento e una compartecipazione al sapere custodito e impersonato dal docente e ricercato dalle esperienze degli allievi. Si percepisce nello spazio reale dell'aula un clima che, più che a impartire induce il docente al narrare, per accedere alla coscienza della Storia e delle contraddizioni del presente.

L'Architettura si fonda, tratta, ed insegna la fisicità del mondo, la sua consistenza corporea. I viaggi e i sopralluoghi di studio, gli esperimenti costruttivi ***site specific*** sono ineliminabili "pratiche performative" della consistenza del mondo fisico, di quello spazio fisico reale che solo dopo si potrà "poieticamente" evocare o riprodurre virtualmente in un dispositivo digitale. La visita ai Luoghi reali e alle architetture rimane, per i corpi reali degli umani, ineliminabile esperienza multisensoriale della loro materia viva, che è la stessa materia di cui è fatta l'Architettura. Insieme a tutto questo, nell'aula trionfano la visibilità e la corporeità del Disegno, del parlare disegnando. Si "disegna" con il corpo mentre si parla a una platea di corpi, e si manomette il "corpo del disegno" sui fogli degli studenti. Certo, ciò si potrebbe anche fare (e si fa, molto farraginosamente) con dispositivi digitali, ma praticare un confronto è soprattutto porre di fronte i corpi, le persone, per "parlare disegnando e ascoltare guardando", in presenza che è, appunto, la condizione del Teatro.

Si diffonde, così, una empatìa, un contagio virtuoso, benefico; ma perché questo avvenga corrono prossimità, vicinanza, presenza. Per questo lo spazio fisico, il luogo della messa in scena non può non essere l'aula. Contro la de-socializzazione della didattica si deve ABITARE l'AULA.

Molti addetti ai lavori del mondo della Scuola, sostengono che la questione della diffusione della DAD (didattica a distanza), che nasce come una risposta all'emergenza sanitaria, non è una questione di digitalizzazione. Questa modalità sta aprendo le porte ad una trasformazione subdola dell'assetto formativo nel nostro Paese. Solo che questa epocale trasformazione non passa per la via maestra (dettata dalla Costituzione) di un dibattito parlamentare bensì per via amministrativa. É già accaduto in un passato recente con l'effettivo portato della cosiddetta "buona scuola": impoverimento dei curricoli culturali, professionalizzazione precoce, digitalizzazione pervasiva, abbassamento dei livelli di istruzione in uscita; e una figura di docente sempre meno intellettuale e sempre più funzionario burocrate, addestratore al conformismo a-critico; il tutto all'insegna dell'innovazione di facciata e strumentale ma non di contenuti. La didattica a distanza dell'Architettura è un ripiego da cui

occorre uscire il più presto possibile.
La DAD sta agendo oggi, nei confronti del Teatro/didattica della Composizione Architettonica, così come agisce il Sipario. «[…]Il sipario [nel teatro] borghese non cerca una rappresentazione poetica: esclude dall'illusione scenica tutto ciò che potrebbe tradirne l'artificio. Il sipario non si apre su un sogno dichiarato; nasconde la preparazione della menzogna teatrale: è, se si vuole, lo strumento di un'illusione negativa» (Roland Barthes, ***Sul teatro***, Meltemi 2002, pag.160, che traduce e raccoglie testi contenuti in ***Oevres Completes***, thome I, Editions du Seuil, Paris 1993).
La DAD è il Sipario Abbassato su qualcosa di interrotto, ma che dovrà presto ricominciare.

Beyond the obvious limits, what are the potentialities of architectural design teaching practice when it occurs remotely? Starting from a hypothesis on the describability of the action of the architectural project, the observation of a specific case is used to reason about the possible representations of an architectural design studio.

Giovanni Durbiano, Tommaso Listo, Federica Joe Gardella

Imparare dalla didattica a distanza

Premessa

Si può insegnare la progettazione architettonica a distanza? Studenti, professori e ricercatori si sono dovuti confrontare, volenti o nolenti, con questa domanda da quando, la scorsa primavera, la pandemia ha investito abitudini e posture consolidate. L'articolo propone una riflessione su forma e contenuti dei laboratori di progettazione a partire dall'esperienza diretta di chi è stato coinvolto, a diversi livelli, nel primo semestre di didattica a distanza nella storia dell'università italiana.

La questione non riguarda l'assegnazione di un qualche primato che una didattica avrebbe sull'altra, impostazione che ha generalmente determinato il discorso pubblico fin dalle sue prime battute[1]. D'altra parte, questa non si è mai presentata come una vera e propria alternativa: la condizione era - e sfortunatamente è - o didattica in remoto o niente. Seguendo la logica dell'alternativa si finirebbe col fare confronti tra aspetti (idealmente) astratti da un'esperienza e poi (idealmente) replicati nel tentativo di surrogare quell'esperienza in diverse circostanze: un esercizio normativo inadeguato, almeno al momento, per comprendere implicazioni, limiti e potenzialità della didattica a distanza.

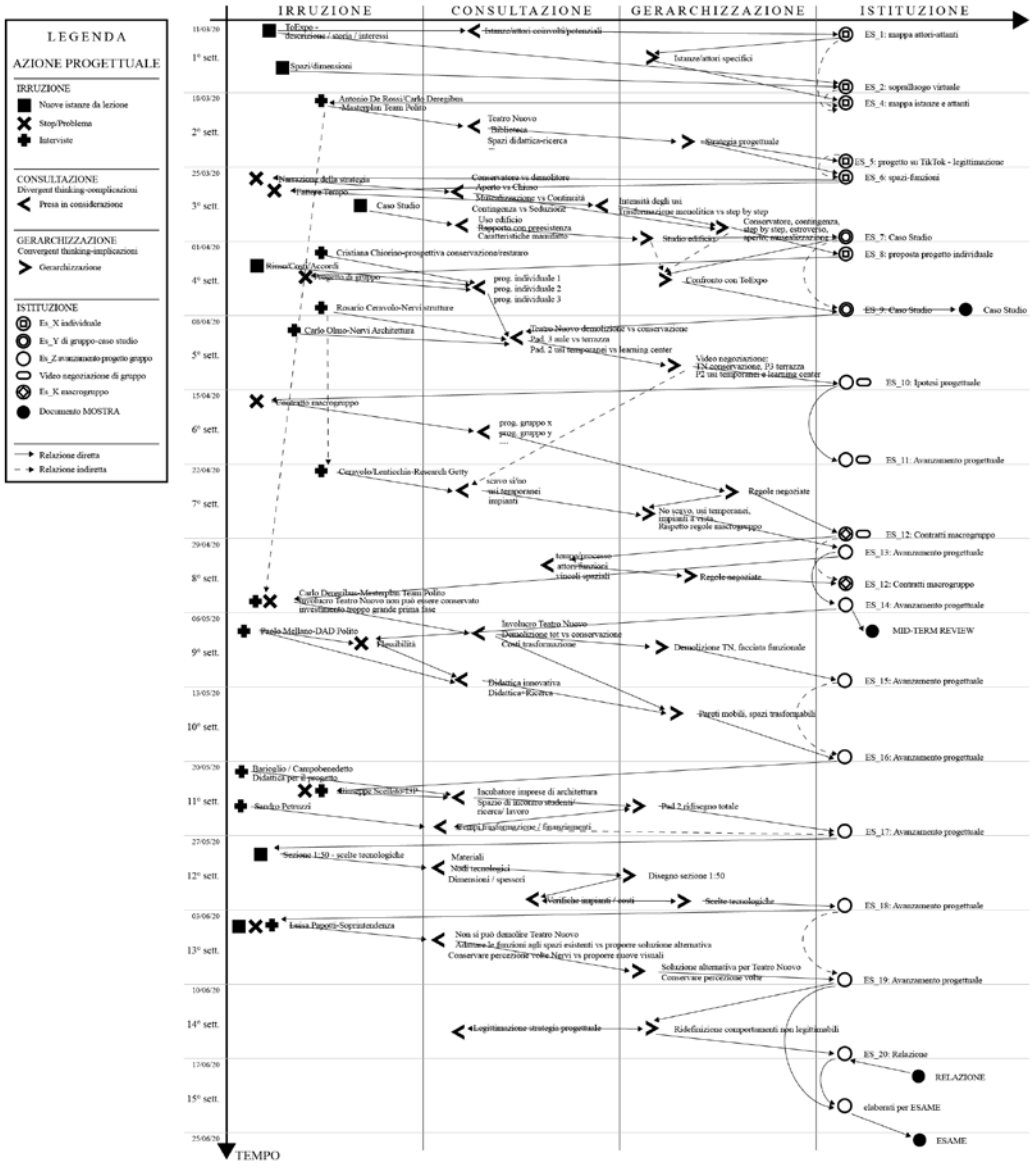
La simulazione del corso

L'ipotesi alla base dell'interpretazione qui proposta è che l'azione progettuale sia costituita da un insieme inestricabile di produzione e di scambio di iscrizioni di progetto (Armando e Durbiano, 2017), e che una didattica del progetto, per essere effettiva, debba quindi focalizzare parte dei suoi sforzi nel simulare tale dinamica a uso degli studenti e delle loro prove progettuali. Nel momento in cui la didattica di progetto è strutturata, almeno in parte, come una simulazione, perché non pensare alla didattica in remoto, che ne è copia, come strumento per la comprensione e replica di ciò che è simulato, piuttosto che di una sua ulteriore simulazione?

In altre parole, l'obiettivo sarebbe di concettualizzare il remoto - inteso sostanzialmente in quanto insieme di strumenti e ambienti digitali - come qualcosa che permetta all'azione didattica di trasmettersi in funzione dello scambio di iscrizioni di progetto. Con questo obiettivo si è allora considerato il periodo forzato di didattica a distanza come un momento in cui le potenzialità di certi strumenti potessero essere testate così da allargare il perimetro della simulazione di progetto tenuta nel laboratorio; prima attraverso la sperimentazione e poi con una riflessione sulle relazioni possibili tra

le categorie di classe, scuola e mondo, e dei modi in cui tessere o sciogliere dette relazioni.

La tesi sostenuta è che la didattica a distanza abbia una sua specifica validità nel momento in cui non sia pensata come solo surrogato della didattica in presenza, ma come strumento al servizio della didattica del progetto in generale, così da incrementare l'effettività della sua azione. (Fig. 1)



1. *Esperienza didattica del gruppo 6 nel Laboratorio ToExpo come simulazione dell'azione di progetto - diagramma del ciclo del collettivo*
Il movimento dell'azione progettuale del gruppo 6, registrato durante il semestre, è analizzato e raffigurato con il ciclo del collettivo di Latour (2000), articolato nel tempo. Le colonne rappresentano le fasi del collettivo, mentre le righe sono le 15 settimane di lavoro, che incominciano con la lezione / revisione / intervista ad attori esterni (spesso irruzione) e terminano con la consegna dell'esercitazione successiva (istituzione).

Rovesciamento dello spazio del laboratorio di progetto

L'irruzione della pandemia, con gli obblighi di distanziamento che ha comportato, ha rovesciato lo spazio didattico, così che ciò che stava al riparo delle mura delle classi si è ritrovato, da un lato rinchiuso nelle tante facciate degli schermi dei laptop, e dall'altro aperto a un sistema di relazioni con il mondo reso possibile dalla rete a cui si accede tramite i medesimi schermi. (Fig. 2)

2. *Laboratorio di Progettazione in presenza*
Gli scambi attraverso cui si trasmette l'azione del progetto si sviluppano dentro spazi e tempi definiti. Le proposte progettuali degli studenti avanzano con revisioni individuali, la registrazione dello scambio e la condivisione dei risultati avvengono nel momento dell'esame finale.

La prima conseguenza di questa nuova dimensione è che il laboratorio di progetto si connota meno rispetto alla nozione di dentro: la classe dentro l'edificio, l'area disciplinare dentro l'istituto, l'assunzione teorica del titolare dentro la conoscenza disciplinare canonizzata, e più rispetto a quella di tra, e in particolare:

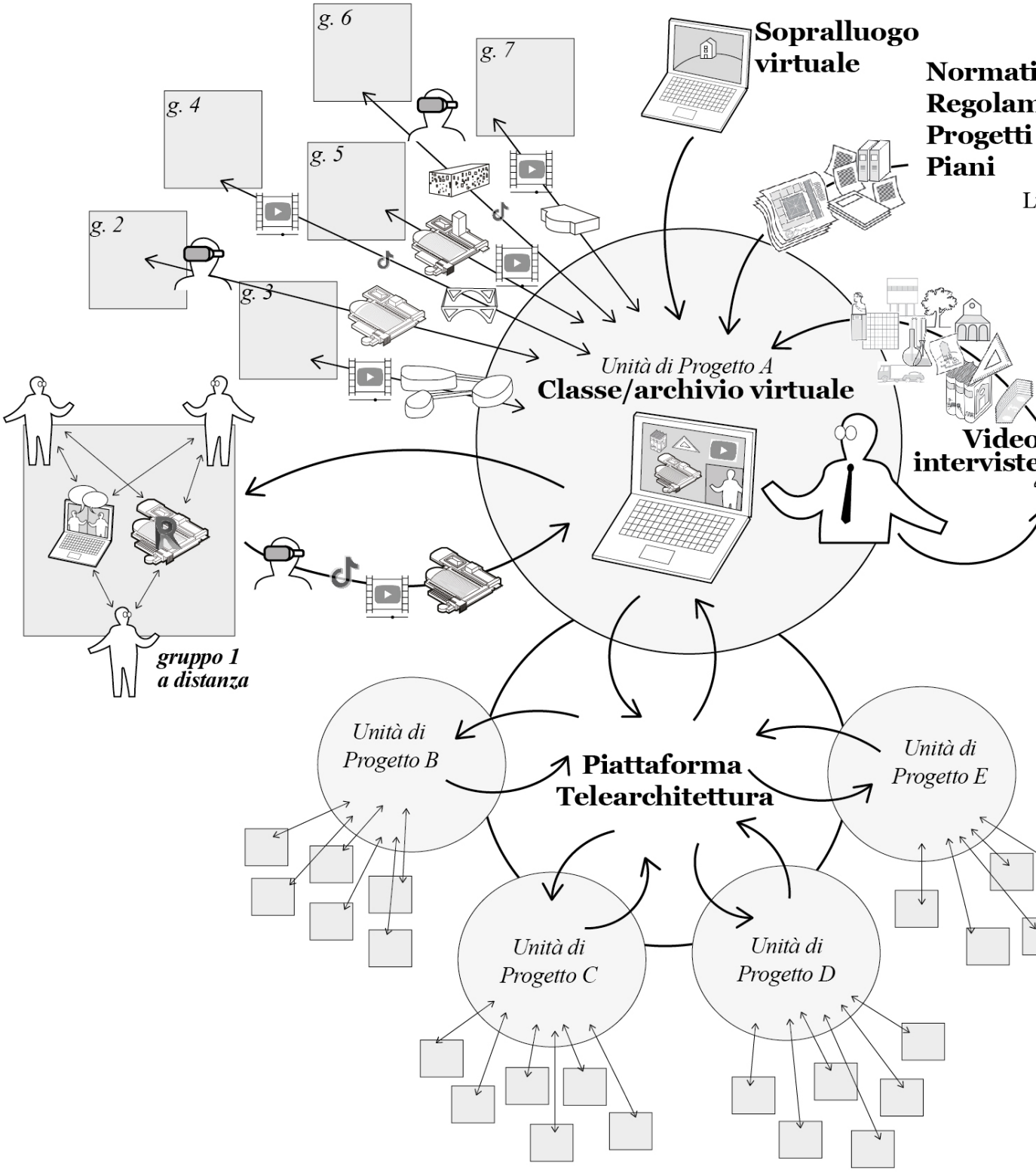
- Uno spazio tra altri spazi, per quanto virtuali. I luoghi in cui si incontra la classe sono sparsi tra programmi di e-meeting, drive e applicazioni di messaggistica; stanze, a diversi livelli di intimità, funzione, formalità ed esclusività, in cui studenti e docenti lavorano a quella rete di scambi che produce i risultati del laboratorio nel suo insieme.
- Un laboratorio tra altri laboratori. La conformazione e riduzione formale operata dal media, per esempio la smontabilità permessa dalla registrazione, favorisce una selezione di aspetti puntuali per un confronto nella scuola, per esempio quello tra le assunzioni e i risultati di un laboratorio con gli altri.
- Un laboratorio tra la sfera universitaria e il mondo. Come scritto sopra, se l'azione progettuale nel mondo è mediata da catene di scambi, di agenti artificiali e protocolli burocratici, uno dei contenuti didattici di un corso progettuale dovrebbe riguardare i modi con cui muoversi con effettività - da architetti - in questo spazio. Perché allora non sfruttare proprio lo spazio che si è aperto tra il laboratorio - rovesciato sulla sua superficie esterna - e il mondo, per incorporare nella simulazione di progetto parte di questa mediazione?

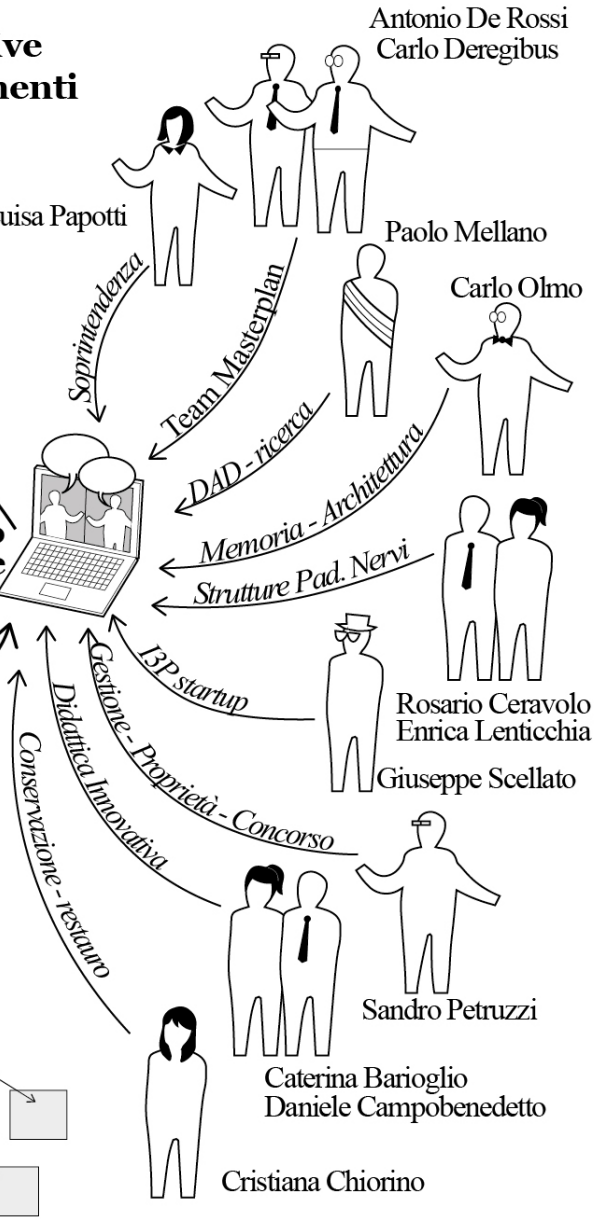
L'esperienza del laboratorio di progettazione ToExpo

Questi punti si possono declinare alla luce dell'esperienza del laboratorio di progettazione ToExpo[2], tenuto da marzo a giugno 2020 completamente a distanza. Tema del laboratorio era lo sviluppo di un progetto di riuso dei padiglioni di Torino Esposizioni che tenesse in conto il reale nodo di controversie e piani che coinvolge attualmente quello spazio[3], così da simulare quel tessuto di relazioni a cui ci si è riferiti sopra e in cui situare l'azione progettuale. Il resoconto che segue è il prodotto delle osservazioni degli autori dell'articolo, tutti coinvolti, a diverso titolo, nel laboratorio progettuale. In particolare, le rispettive prospettive consentono di soffermarsi sull'articolarsi delle relazioni interne all'unità di progetto - quelle cioè tra studenti nei gruppi di lavoro e tra studenti e docenti - e le relazioni tra il laboratorio e il mondo[4].

Rispetto alle relazioni interne al laboratorio si è notato che:

- I gruppi hanno modificato il modo di lavorare insieme rispetto al co-design in presenza. Per esempio, per lavorare contemporaneamente da remoto senza dover rimanere connessi in videochiamata tutto il giorno, si sono sperimentati sistemi che permettessero di visionare in tempo reale l'avanzamento di ognuno. Qualcuno ha trovato una risposta adeguata nel modello centralizzato BIM, che ha permesso sia di evitare sovrapposizioni senza bisogno del continuo confronto, sia di integrare le altre discipline coinvolte nel laboratorio, come Fisica Tecnica (diverse revisioni di Impianti sono state svolte a software aperto navigando nel modello) ed Estimo (lo stesso modello centralizzato ha facilitato tutti i conteggi per la redazione delle stime economiche).[5]
- La didattica in remoto ha portato a favorire la partecipazione collettiva di tutti i componenti della classe alle revisioni progettuali dei compagni. È stato così introdotto nella ritualità del momento di revisione un aspetto collettivo oltre a quello canonico individuale; in presenza la revisione ha caratteristiche individuali perché, essendo svolta principalmente su tavole cartacee visibili solo da vicino, necessità di prossimità fisica, il che in qualche modo esclude gli altri studenti non direttamente coinvolti.
- Al contempo, mancando un contatto individuale tra studenti e docenti, e rimanendo tutto registrato, non era possibile esporre liberamente le difficoltà riscontrate durante la progettazione. Questo dialogo, del tutto mancante nella lezione in remoto, sarebbe quello che riesce a svilupparsi ai margini delle lezioni, quando, durante le pause o prima di uscire dalla classe, si trascorre qualche minuto a parlare ai professori al di fuori dei limiti formali del momento didattico ufficiale. Lo stesso sondaggio tenuto da TeleArchitettura indica che le considerazioni negative espresse rispetto all'interazione a distanza con i docenti sono riassumibili negli stessi termini: mancanza di un confronto diretto e informale durante le revisioni.
- Altro aspetto messo in luce dall'osservazione delle dinamiche del laboratorio, e poi confermato dal sondaggio, è stato l'apprezzamento per l'applicazione di chat nello scambio docenti-studenti durante la lezione, perché sembra favorire un dialogo in qualche modo più diretto. Il questionario offriva varie opzioni per motivare questo apprezzamento, di cui le più gettonate sono state: il fatto che non serva


g. 6
g. 7
g. 4
g. 5
g. 2
g. 3
Sopralluogo
virtuale
Normati
Regolam
Progetti
Piani
L
Unità di Progetto A
Classe/archivio virtuale
Video
intervist
gruppo 1
a distanza
Unità di
Progetto B
Piattaforma
Telearchitettura
Unità di
Progetto E
Unità di
Progetto C
Unità di
Progetto D



3. *Laboratorio di Progettazione da remoto ToExpo - Rovesciamento dello spazio didattico*

La rete che si è andata a formare intorno all'unità di progetto ToExpo si è costruita attraverso scambi e relazioni mediate dalle piattaforme di e-meeting, dagli archivi drive e dalle applicazioni di messaggistica. L'ambiente digitale oggettiva - registrandole - le azioni, e le rende disponibili a tutti. Il confronto con il collettivo è in ogni momento, senza limiti di spazio e di tempo. Attraverso questo assemblaggio si è provato a far sì che le proposte progettuali degli studenti riuscissero a muoversi nella direzione delle controversie e dei soggetti realmente coinvolti, oltre che verso un confronto con le altre unità di progetto della Scuola di Architettura.

aspettare il proprio turno per esprimersi (interessante raffronto possibile con l'ordinamento disciplinare della classe fisica) e il fatto che quanto scritto rimane visibile nello spazio della chat per un tempo maggiore.

La necessità di costruire uno scenario adeguato agli obiettivi del laboratorio, e cioè di simulare lo spazio di relazioni sociotecniche al di fuori del perimetro della classe per situarvi le proposte progettuali, ha trovato nell'immediatezza e ubiquità degli strumenti digitali un formidabile strumento in grado di permettere interazioni con soggetti che, molto probabilmente, non avrebbero partecipato a incontri in presenza. Si è così data agli studenti l'opportunità di intervistare una serie di attori coinvolti nel reale processo di progetto: la Soprintendenza, il Rettore del Politecnico di Torino, i coordinatori del Team Masterplan, il Presidente dell'incubatore di start-up I3P e molti altri.
Per l'occasione in oggetto, grazie al ricorso a tele interviste, sono state mobilitate più relazioni rispetto alle esperienze avute in altri laboratori, con conseguente allargamento delle istanze considerate e maggiore consapevolezza del posizionamento del progetto all'interno della controversia reale in corso.
Le operazioni di registrazione e quindi di scambio delle proposte progettuali tra i componenti del gruppo così come tra gruppo e professori e poi tra corso e invitati esterni - a partire dalle prime sperimentazioni linguistiche attraverso le funzionalità di certi social network fino ai più strutturati montaggi sulle interazioni di gruppo - hanno permesso di osservare delle azioni una volta che queste sono state per così dire smontate e impacchettate in agentività esterne ai produttori originali. In questo modo ci si è potuti interrogare sulle strategie per schierare tali agentività sul campo di progetto, così che il coordinamento delle loro azioni discrete possa, eventualmente, funzionare in vista dell'azione progettuale nel suo insieme.
In generale, la grande mole di materiale prodotto e i modi in cui è stato usato, grazie al fatto di averlo registrato e condiviso, ha approssimato quella densità di interazioni tra cose e persone che costituisce, nell'ipotesi di concettualizzazione del progetto di architettura qui sostenuta, il sostrato ineludibile dell'azione progettuale. (Fig. 3)

Cosa possiamo imparare

Da quanto riportato si possono trarre una serie di considerazioni.
La didattica a distanza spesso mette in luce delle mancanze della didattica in presenza che sono affrontabili e risolvibili dalla stessa didattica in presenza:

l'apprezzamento per l'aspetto collettivo del momento di revisione, così come la possibilità di un dialogo meno unidirezionale (per esempio quello tramite le chat interne alle piattaforma di scambio), sono ottimi esempi per sostenere che questi mesi di distanza siano anche un'occasione per mettere alla prova assunzioni e modalità date per scontate, e che non hanno ragione di esserlo. Allo scopo di adattare l'azione didattica alla distanza è utile poi sviluppare una sensibilità che si può definire topologica (Parisi, 2012). Per esempio, capire come avvicinare classe e mondo, o come creare uno spazio continuo tra classe e scuola; nel primo caso un modo può essere appunto quello di invitare un ospite, nel secondo quello di organizzare una pagina web per esporre le tavole dei corsi, o delle review collettive, e così via. Qui la distanza è una risposta alla contingenza dovuta all'irruzione del virus, un piano alternativo che si può imparare a padroneggiare qualora necessario.
Infine, a partire dall'ipotesi che i laboratori di progettazione siano una simulazione della realtà professionale e, in generale, del mondo fuori dalla classe, la didattica a distanza ha funzionato in senso innovativo - e pertanto ha dato un qualcosa in più da integrare anche in presenza - lì dove non è stata interpretata come simulazione della simulazione, ma quando ne sono state sfruttate le caratteristiche per incorporare nella simulazione (l'unica di reale interesse, cioè quella del laboratorio) aspetti della realtà che di solito non venivano considerati. Qui la distanza è una qualità e una condizione non legata esclusivamente alla contingenza pandemica, ma uno strumento al servizio dell'insegnamento del progetto di architettura, con cui strutturare scenari d'azione per metterne alla prova l'effettività.
Accettare le assunzioni di quest'ultimo caso implica una serie di conseguenze ulteriori:

- L'azione didattica consiste anche nell'insegnare a perimetrare relazioni nel mondo attraverso il progetto di architettura.
- Nel momento in cui gli scambi e le relazioni che mediano l'azione progettuale entrano nella classe, la verifica della validità delle proposte messe in atto dai gruppi di studenti non è più demandata al solo professore, ma ad attori specifici e competenze tecniche precise, ognuna con il suo ambito.
- Conseguentemente, il criterio di demarcazione su cosa sia più o meno valido dipende dalla conformità ai criteri che presiedono tali ambiti, conformità validata dai rispettivi attori di riferimento e non dal docente come arbitro unico di ogni conformità possibile.

- Se il docente non è più l'esclusivo garante della validità del progetto, lo è però della forma didattica con cui si definisce la convenzione che determina la legittimità delle proposte: la sua competenza riguarderà così le forme dell'azione del progetto dello studente e di come queste possano relazionarsi con la molteplicità delle istanze (esterne alla classe) nel corso del processo progettuale.

Platone, nel Fedro, valuta le implicazioni del passaggio da una cultura orale a una scritta, proponendo varie argomentazioni a sostegno della superiorità della prima (Reale, 1998). Il discorso scritto, in fondo, essendo copia di quello parlato, non è altro che un ulteriore momento di degrado ontologico rispetto all'originarietà dell'idea; solo un bellissimo gioco, ma nulla più. La mancanza di vita della scrittura, sempre bisognosa di essere animata da altro, la rende incapace di rispondere da sé, se interrogata, e quindi di dare avvio a quel processo dialettico in cui consiste ogni genere di apprendimento. Nonostante quanto abbia scritto Platone, sappiamo bene come la scrittura abbia determinato le vicende dell'umanità, dimostrando di essere a suo modo una forma di vita affatto autonoma, e non copia morta di altra. Forse possiamo pensare al rapporto di Platone con la scrittura come a una piccola parabola, da ricordare quando la storia ci chiede, ancora una volta, di imparare dal nuovo e dal diverso.

Note

1. Si confronti la raccolta di punti di vista offerta da "L'università in absentia", iniziativa pubblicata da ProArch. https://progettazionearchitettonica.eu/attivita/proarch-luniversita-in-absentia-pubblicazione-contributi-degli-iscritti/
2. L'unità di progetto della laurea magistrale del Politecnico di Torino dedicata alla trasformazione del complesso di Torino Esposizioni è stato coordinato dai professori Giovanni Durbiano, Caterina Barioglio, Isabella Lami, Enrico Fabrizio.
3. Su tutti il progetto Masterplan che vede tra i principali soggetti in azione lo stesso Politecnico
4. Il rapporto del laboratorio con le altre unità di progetto e gli altri atelier che si sono tenuti nello stesso periodo al Dipartimento di Architettura del Politecnico di Torino - e non solo - è stato l'oggetto di un progetto dedicato chiamato TeleArchitettura (https://www.telearchitettura.com/), di cui si usa qui un sondaggio per contestualizzare e generalizzare certe affermazioni riferite al laboratorio ToExpo.
5. Un sondaggio tenuto dal progetto TeleArchitettura in aprile 2020 e risposto da 625 studenti della scuola di architettura del Politecnico di Torino ha anche raccolto considerazioni negative, che esprimono le seguenti difficoltà rispetto al lavoro di gruppo: gruppi composti da studenti di nazionalità diverse si ritrovano in una situazione complicata causa fuso orario; all'aumentare dei componenti del gruppo aumentano le difficoltà nello stabilire un contatto tra tutti; chi non si conosceva già fatica a stabilire un'intesa con i componenti del gruppo, di conseguenza a lavorarci insieme; la gestione del lavoro di gruppo, come disegnare insieme e riuscire discutere del progetto in modo proficuo.

Bibliografia

Armando, A., Durbiano, G. (2017), ***Teoria del progetto architettonico.*** Carocci, Roma

Latour, B. (2000), ***Politiche della natura***. Raffaello Cortina, Milano

Parisi, L. (2012), "Digital Design and Topological Control". Theory, Culture & Society n. 29, pp. 165-192

Reale, G. (1998), "Introduzione", in Platone, Fedro. Fondazione Lorenzo Valla, Milano, pp. XV-LXXII

Giovanni Durbiano, Tommaso Listo, Federica Joe Gardella
Politecnico di Torino, Dipartimento di Architettura e Design

In this essay, the words analog and digital are taken as a reference for a reflection on the contemporary conditions of teaching architectural design, highlighting the dichotomy that has occurred in contemporary culture between two different ways of expressing the processes of interaction and interpretation of reality. The particular condition of "confinement" and the impossibility of carrying out the design workshops in the presence, in fact, have brought out the substantial differences between direct and indirect teaching and the difficult transformation of the tools for teaching architecture towards a new technology of the forms of knowledge transfer. All this has produced an evident discomfort which must, however, be understood as a re-founding and clarification moment on architecture education, on the values of direct experience and on the quality of learning in a physically defined context in which continuous interaction between teachers and students is connoted as the substance of the transmission of a complex culture such as that of the architectural project.

Giorgio Peghin

Analogico vs Digitale. Riflessioni sulla didattica a distanza in architettura

Il confronto tra l'esperienza diretta e sensibile sulle cose e la sua riproduzione come meccanismo di avvicinamento a quella realtà costituisce il senso della differenza tra il mondo analogico e quello digitale, una questione che emerge con forza in questi tempi in cui la necessità ci ha posto di fronte ad una scelta obbligata, mettendo alla prova alcuni presupposti culturali e operativi del nostro mestiere. La progressiva transizione dall'uno all'altro dei "mondi", dall'analogico al digitale, è iniziata da decenni, pur non manifestandosi nei modi così definitivi e assoluti, almeno nell'ambito della didattica. Una riflessione sugli strumenti digitali utilizzati in sostituzione alle modalità tradizionali di trasmissione delle nostre discipline è necessaria, quindi, anche per evitare una ***querelle*** tra nostalgici e progressisti, tra chi sostiene che l'unico modo per insegnare l'architettura sia quello utilizzato dai nostri "padri" e chi, ispirandosi all'immagine dei "riformatori" paventa una rivoluzione salutare che ci porterà verso un avanzamento tecnico-culturale nell'educazione all'architettura, sino ad oggi offuscato o impedito.

Il dibattito che oggi si delinea nel mondo della formazione sembra, però, non cogliere le peculiarità disciplinari che non sono neutrali alle modalità della didattica a distanza, fondata quasi esclusivamente su strumenti digitali la cui genericità sta determinando un "distorsione" nel trasferimento dei saperi del progetto. Il problema, infatti, non è nella dicotomia tra elementi della tradizione e spinte innovative, questione che non ha mai costituito un problema educativo, almeno sino a quando il sistema di riferimento culturale ha tenuto insieme l'ordine delle conoscenze in un determinato periodo, ma nel trovare gli strumenti - anche indiretti - che siano adeguati al tipo e alle modalità didattiche dell'educazione all'architettura, in cui i valori dell'esperienza e della qualità dell'apprendimento in un contesto fisicamente definito, con la continua interazione tra docenti e studenti, si connota come sostanza della trasmissione di una cultura complessa come quella del progetto di architettura. In questo senso, capire quali siano le differenze tra le parole analogico/digitale può rendere più chiari i limiti o le opportunità che, dopo questa pandemia, potrebbero portarci a rafforzare o modificare, almeno nelle forme strumentali, i modi della didattica del progetto.

Analogico è un termine antico che ha rappresentato, in contesti disciplinari e culturali differenti, le relazioni di somiglianza che si possono determinare tra eventi, cose, parole. Questo concetto, riferito al campo della musica, si esplicita in una proprietà che ha determinato una profonda trasformazione nei modi di produzione e composizione: «il suono analogico è un suono

vivo […] presenta caratteristiche timbriche all'apparenza simili, ma sempre diverse per qualità, da strumento a strumento, a volte persino tra due identici strumenti dello stesso costruttore. Diversamente dal suono omologante e globalizzato della quasi totalità degli strumenti digitali, il suono analogico possiede un'identità» (Raineri-Seith, 1993, p. 7). In questa definizione il suono digitale, che è una sostanziale riproduzione in codice binario, appare sotto una luce negativa e privato di alcune qualità: «il suono è pulito, ma decisamente neutro e sottile, freddo nel senso qui non migliore del termine. Il suono analogico di queste macchine è per l'appunto solo virtuale, cioè simulato digitalmente, con la conseguenza che le sonorità appaiono statiche» (Raineri-Seith, 1993, p. 33).

Se estendiamo questa considerazione al campo della formazione, è evidente come l'esperienza analogica si esprima come una relazione diretta e immediata, condizionata dal contesto e dall'interrelazione tra le persone, in cui non ci sono limiti alle "sfumature" e agli imprevisti - questione che, vedremo poi, costituisce il senso dei processi creativi - mentre l'esperienza digitale sia caratterizzata da un procedimento di trasmissione delle conoscenze pressoché privo di "imperfezioni" e mediato da un "dispositivo" che filtra e traduce. Sottolineo, comunque. come non si possano semplificare eccessivamente questi caratteri, essendoci una infinita varietà di situazioni intermedie, di "modulazioni" che in diversi ambiti scientifici e disciplinari, come ad esempio le neuroscienze, vengono osservate, determinando nuove interpretazioni nella struttura dell'apprendimento e delle esperienze relazionali e che stanno cogliendo importanti risultanze sul piano della conoscenza nella formazione cognitiva nell'epoca del digitale[1].

Le differenze tra un modo d'insegnare l'architettura secondo le modalità analogiche - che per semplificazione associamo alla didattica "in presenza" e con partecipazione fisica di docenti, tutor e studenti - e i nuovi modi sperimentati su piattaforme digitali pensate e modellate per altri scopi e, quindi, adattate ad una didattica particolarmente complessa come quella del progetto, non possono comunque trovarci imparziali o semplici spettatori inerti. Se l'approccio analogico, infatti, è riferibile all'idea di conoscenza come assimilazione ed esperienza dell'ambiente circostante di tipo sensorio e diretto e uno dei caratteri dell'apprendimento digitale è, al contrario, forma di apprendimento mediato, l'esperienza analogica, che si forma nell'ambiente e dalla reciproca interazione con lo studente, assume quella che possiamo definire un'***endiadi***, una figura retorica che esprime un concetto con due termini

coordinati al posto di due termini in rapporto di subordinazione, cioè una reciprocità tra discente e docente, anche come continua interazione nella formazione e apprendimento. Questione che nell'ambito "digitale" appare più complessa e difficilmente realizzabile.

Le differenze, anche strutturali, si manifestano se ci riferiamo al concetto di "dispositivo" che, in filosofia come in architettura, ha segnato una certa linea di pensiero del Novecento che ne ha fornito una spiegazione in termini di sistema di strumenti, saperi, regole che connotano il corpo eterogeneo della società e, per estensione e analogia in questo nostro discorso, il corpo di strumenti, saperi e regole della didattica. Un dispositivo che, come lo ha definito Foucault, può rivelarsi strumento con funzione strategica finalizzato alla manipolazione dei rapporti di forza e alla gestione del potere, questione che ci deve far riflettere sui potenziali rischi dell'interfaccia digitale, "protesi per la didattica" che potrebbe determinare un rafforzamento del "dispositivo" didattico nel senso foucaultiano, cioè in forme regressive e verso un sistema impersonale di controllo e gestione autoritaria.

Questo termine, seguendo, poi, il ragionamento di Giorgio Agamben (Agamben, 2006), può avere un significato salvifico di ***oikonomia***, espressione che rappresenta il "prendersi cura" della casa – ***oikos*** – e che per estensione potremmo intendere come amministrazione di un luogo della pedagogia per l'architettura. Se così fosse, cioè se lasciassimo "amministrare" il nostro sapere ad un sistema/dispositivo del quale non avremmo più né il controllo né la misura degli effetti nel tempo, saremmo di fronte al rischio di una rottura – non solo epistemologica – nei contrappesi tra un sapere diretto – analogico - e un sapere mediato – digitale. Infatti, l'***oikonomia*** nell'insegnamento sarebbe una fredda attività di trasmissione di un modello predeterminato e impersonale, basato sulla sorveglianza e il controllo, sulla misurazione e la valutazione attraverso parametri standardizzati, ecc., eclissi della libera docenza e del pensiero libero[2].

Ma è utile valutare anche altri significati della parola "dispositivo", come quello di oggetto "sociale" che esiste in relazione ad un soggetto che lo produce, in un contesto che lo "induce" e lo "plasma", ribaltando, così il significato che Foucault aveva assegnato a questo termine. Anche in questo caso saremmo comunque di fronte a una possibile involuzione del "dispositivo digitale" come ***gadget*** lacaniano, cioè come sistema che produce "godimento" e che, pur governato dal soggetto, potrebbe imporsi sino ad impadronirsi dei nostri stessi comportamenti, come avviene già nella progressiva schiavitù

verso alcuni strumenti/dispositivi, ad esempio i ***social network***.
Se, quindi, affermiamo che la didattica digitale sia sorretta da un "dispositivo" che tende alla sottrazione dei caratteri soggettivi e all'eterogeneità dei modi dell'insegnamento, potremmo trovarci di fronte ad un surrogato dell'insegnamento del progetto, un comodo simulacro per chi ritiene che l'apprendimento dell'architettura possa rinunciare alla pratica del lavoro collettivo "in presenza", percepito come il residuo di un mestiere superato e obsoleto. Tutto questo, poi, in una situazione di incertezza dei valori assunti come immutabili e concreti che ci obbliga di ri-costituire un significato delle nostre azioni di architetti e docenti, collocati in un "nuovo tempo" che rende tutto potenzialmente obsoleto. Ecco che il rischio foucaultiano di una deriva tecnocratica si manifesta con maggiore evidenza.
L'educazione all'architettura non può essere un indefinito accumulo di conoscenze, una asettica trasmissione di saperi che simulano l'esperienza del progetto e della pratica diretta, una rinuncia alla condivisione dell'apprendimento critico tra studenti che si formano negli stessi luoghi e sperimentano le stesse esperienze dirette. In una condizione di questo tipo si manifesterebbe la perdita della "bellezza" del mondo analogico, mai assimilabile ad un unico ***format***, in cui l'imprevisto è fonte di creatività[3]. Il dato imprevisto e incerto che sembra richiamare la figura della ***confusio linguarum***, in un atteggiamento contrario al mito della "specializzazione" che domina il mondo con il concetto di ***smart society*** in cui la formazione dovrebbe essere sempre più orientata a trasmettere l'idea di un "professionismo" efficiente. La differenza tra analogico e digitale appare, così, insanabile.
In architettura, infatti, i modelli e le regole non sono dati definitivi e il suo insegnamento non può essere fondato su leggi inconfutabili. Il compito della scuola è quello di rendere consapevoli che la verità - che in architettura è il giusto equilibrio tra l'idea, la sua realizzazione, la rappresentatività dei valori collettivi e la corrispondenza formale – si costruisce attraverso un percorso di progressive consapevolezze, un'avventura di idee, domande, interpretazioni critiche. Il confronto tra analogico e digitale mette in luce, quindi, le profonde differenze che si manifestano nella pratica dell'insegnamento, soprattutto nei laboratori di progettazione, gli "atelier" in cui si produce l'idea, la si confronta nella fase ideativa iniziale e si procede con una continua revisione critica dei risultati, dando origine ad una forma insostituibile e fortemente connotativa dell'insegnamento delle discipline del progetto. Walter Gropius, parlando della sua esperienza di docente e pedagogo al Bauhaus, ha scritto:

«mi sono sempre particolarmente imposto di non vincolare mai lo studente ad un sistema finito o a un dogma: piuttosto volevo che trovasse una sua strada, anche attraverso vicoli ciechi ed errori: doveva cercare piuttosto che ricercare» (Maldonado, 2019, p. 62). Un pensiero che appare - se liberato da qualsiasi ipotesi di disarticolazione delle regole e dei presupposti disciplinari che fanno parte della pratica razionale dell'architettura - come un fondamento che si realizza solo nella continua e reale esperienza didattica nei luoghi della formazione.

Lo scarto tra l'esperienza analogica e quella digitale si manifesta anche nella diversa percezione spazio-temporale che possiamo sperimentare. Il tempo del divenire – ***chronos*** – che ha caratterizzato il nostro modo di misurare il tempo in un'epoca "analogica" sembra fermarsi e "apparire", in un contesto digitale, come un tempo immobile. Questa percezione non produce direttamente alcun effetto sulla sostanza e i contenuti didattici ma potrebbe farci percepire il tempo della modalità digitale come ***aión***, cioè un tempo trascendente e assoluto che corrisponde ad un processo di apprendimento "lento", perché tutto, intorno alla condizione di immobilità e limitazione del corpo, appare come sospeso in una temporalità che "lascia il tempo" di apprendere, di riflettere sulle cose. Ipotesi che sembra un paradosso se ci riferiamo ai concetti di liquidità e velocità dell'informazione sui quali si basa l'esperienza digitale in un'epoca in cui ***chronos*** prevale su ***aión.***

Questa ipotesi, infatti, entra in crisi quando ci riferiamo ai nostri laboratori di progetto a distanza, nei quali il tempo è apparso nelle vesti di ***chronos,*** troppo fluido, veloce, inconsistente, insufficiente. Probabilmente, abbiamo seguito un'ipotesi di lavoro errata: aspirare all'esperienza analogica in un contesto digitale. Gli esiti di questo trasferimento si sono rivelati limitati - pur riconoscendo le eccezioni – e l'esperienza didattica in remoto si è manifestata come un ripiego, con tutte le difficoltà connesse ai tentativi di raggiungimento di risultati analoghi a quelli prodotti in una condizione di normalità. Questa condizione di temporalità si è misurata, poi, con una nuova esperienza dello spazio, una nuova percezione in cui si sono dissolti i confini materiali - dei luoghi della formazione, delle nostre aule, della compresenza. Sigfried Giedion nel suo libro ***Spazio, Tempo e Architettura*** aveva sottolineato, pur in un contesto e con finalità differenti, come il cambiamento nella percezione dello spazio rappresentasse una diversa sensibilità culturale e un profondo cambiamento: «lo spazio si identifica con lo spazio cavo, cioè con lo spazio interno. Questa opinione si basa sull'esperienza degli ultimi 2000

anni. Dall'Impero Romano in poi esso è stato il maggior problema dell'arte di costruire. Questo dato caratteristico dello spazio architettonico ci è quindi familiare. Come ho spiegato nel ***Breviario di Architettura*** è necessario un considerevole sforzo per riuscire ad essere consapevoli della sua natura relativa. Ma c'è un'altra concezione spaziale che vanta diritti per nulla minori; essa abbraccia le prime civiltà di carattere superiore quali l'Egitto, i Sumeri, e comprende perfino la Grecia. Tutte queste civiltà considerarono la conformazione dello spazio interno non come assolutamente essenziale … Ora la situazione è fondamentalmente mutata. I muri di chiusura spariscono ... Si stanno moltiplicando le piazze senza muri … gli artisti contemporanei ci aprirono di nuovo gli occhi sul fatto che le grandi civiltà arcaiche svilupparono la loro specifica concezione spaziale ... agli albori della storia il rapporto con il cosmo non era ancora stato troncato» (Giedion, 1984, pp. XXXVIII-XLII).

Con l'espressione "i muri di chiusura spariscono" Giedion aveva descritto il mutamento di un paradigma consolidato, presagio di una nuova epoca nell'espressione dell'architettura. Possiamo usare questa metafora come l'immagine della nuova dimensione digitale dell'insegnamento? Dobbiamo ammettere che oggi tendiamo a chiamare "aule" i "non-spazi" della didattica in remoto, con tutte le ambigue conseguenze che questa distorsione comporta. Ma dobbiamo accettare, anche, che alcuni "muri culturali" si sono dissolti e che in futuro non potremo evitare di confrontarci con questi nuovi strumenti di diffusione dei nostri saperi. Sarà nostro compito riconoscere la grande opportunità che questa emergenza ha messo in evidenza, soprattutto nella possibilità di attivare reti culturali, collaborazioni tra corsi, docenti, persone, appartenenti a differenti contesti accademici e geografici. Questione che si è affermata, in questo momento di difficile attivazione di rapporti diretti, come una nuova opportunità, affiancando la didattica ordinaria e - in alcuni casi – compensando l'impoverimento delle pratiche in aula. In una condizione non emergenziale avremmo, forse, riflettuto sull'opportunità di ripensare i metodi e gli strumenti per la didattica del progetto come "parentesi" esplorativa di modi e modelli pedagogici differenti. Potevamo "improvvisare", nel senso dell'arte di un Ornette Coleman, il padre del *free jazz*, che aveva spinto ad un netto cambiamento nella musica come momento di rottura politica e di protesta civile verso un sistema non condiviso?

Una risposta positiva a queste domande limiterebbe il bisogno di scrivere questa riflessione, perché liberati da qualsiasi atteggiamento rivolto alla con-

tinuità, consapevoli però che gli esiti di una rivoluzione sono incerti, non durano, riassorbiti dalla consuetudine e dalle regole. Penso, al contrario, che abbiamo fatto bene a resistere, a porre alla base del nostro lavoro un'immutata etica orientata alla trasmissione dell'architettura e alla continuità dei saperi seguendo l'esperienza analogica. Abbiamo fatto bene a trasporre, pur in una condizione impoverita nella sua ampiezza esperienziale, i metodi e i modi dell'***atelier*** di progetto, usando tutti gli strumenti a disposizione e cercando, con questi, di superare le barriere – spaziali, temporali, comunicative – che si sono tutt'a un tratto presentate, quasi insormontabili, tra noi, i nostri studenti e le nostre certezze pedagogiche. Facciamo bene a resistere al fascino sontuoso del "digitale". Saremo tacciati di essere reazionari, incapaci di leggere la modernità. Credo il contrario. C'è un'altra modernità, che abbiamo imparato a riconoscere negli interstizi della storia, che è sembrata soccombente o marginale ma che ha rappresentato, e rappresenta, un'ipotesi di lavoro senza tempo, non incline all'influenza delle mode effimere, attento alle permanenze e alle espressioni di una verità, un ***progressus retrogradis*** che, in architettura, è un fenomeno frequente. È una modernità che si oppone, naturalmente, all'omologazione della cultura e alla soppressione delle differenze, come ha scritto nel 1986 Kenneth Frampton parlando di ***Regionalismo Critico***, «una condizione ipotetica ideale nella quale una cultura critica topica d'architettura si è consapevolmente evoluta in una opposizione dichiarata al dominio del potere egemonico» (Frampton, 1986, p. 17).

Noi siamo ciò che pensiamo e gli strumenti che adoperiamo devono essere conseguenti al nostro pensiero. Siamo convinti, quindi, dell'insostituibile pedagogia "analogica" del progetto che, in generale, costituisce la sostanza "viva" della formazione dell'architettura. La trasmissione del sapere è sempre una scommessa e non dobbiamo nascondere le difficoltà a compiere il passaggio dalle idee alle relative forme rappresentative, un difficile compito che in architettura appare limitato o impossibile in una condizione di distanziamento e impedimento dell'esperienza diretta.

Note

1. «Il cervello non è semplicemente un congegno per processare le informazioni e ricavarne significati ma anche un'entità senziente, intenzionale. I nostri comportamenti non hanno soltanto motivazioni cognitive, ma anche basi emotive e affettive che incarnano i processi mentali antichi. Le esperienze percettive furono inizialmente affettive del tipo del processo primario e originantesi nel tronco encefalico; esse si sono poi rivelate capaci di venire elaborate attraverso l'apprendimento secondario e i processi mnemonici e di evolvere nelle forme della cognizione terziaria della coscienza»; Tagliagambe S., ***Il paesaggio: glossario***, Libria, Melfi 2020, p. 28.
2. «A livello delle grandi "disposizioni" o, per usare il lessico foucaultiano, delle formazioni discorsive, o "formazioni storiche" (Deleuze) il dispositivo estetico si pone a valle della faglia o apre il passaggio dall'estetico come libero e contemplativo (quella che Kant chiamava ***pulchritudo vaga***) a uno stato che lo vuole inserito in una macchina economica e progettuale»; Carmagnola F. (2015), ***Dispositivo. Da Foucault al gadget***, Mimesis, Milano, p. 64
3. Igor Strawinsky mette in evidenza come il processo creativo sia l'esito di una regolata attività tecnica: «l'invenzione presuppone l'immaginazione, ma non deve essere confusa con essa, poiché il fatto di inventare implica la necessità di una trovata e di una attuazione. Ciò che immaginiamo non prende necessariamente forma concreta e può rimanere allo stato virtuale, mentre l'invenzione non è concepibile fuori dalla sua attuazione nell'opera. Quella che ci interessa qui non è dunque l'immaginazione in sé, bensì l'immaginazione creatrice, la facoltà che ci aiuta a passare dal piano della concezione al piano dell'attuazione». Parole che chiariscono il rapporto tra arte e tecnica, tra libertà espressiva e regole. Cfr. Strawinsky I. (1942), ***Poetica della Musica***, Edizioni Curci, Milano, p. 48.

Bibliografia

Agamben G. (2006), ***Che cos'è un dispositivo?,*** Nottetempo, Milano
Carmagnola F. (2015), ***Dispositivo. Da Foucault al gadget,*** Mimesis, Milano
Frampton K. (1986), "Luogo, forma, identità culturale". ***Domus,*** n. 673, pp. 17-24
Giedion S. (1984), ***Spazio, tempo e architettura,*** Hoepli, Milano
Maldonado T. (2019), ***Bauhaus,*** Feltrinelli, Milano
Raineri-Seith R. (1993), ***Il sintetizzatore analogico. Modelli, caratteristiche e possibilità dal neo-analogico al vintage***, Prolitteris, Zurigo
Strawinsky I. (1942), ***Poetica della Musica***, Edizioni Curci, Milano
Tagliagambe S., ***Il paesaggio: glossario***, Libria, Melfi 2020

Giorgio Peghin
DICAAR Dipartimento di Ingegneria Civile, Ambientale e Architettura
Facoltà di Ingegneria e Architettura, Università di Cagliari

The essay addresses the main issues that are brought to the attention of those who tackle remote project teaching in architecture schools. The first theme concerns the debate in Italy, between the proponents of the use of digital media in schools, linked to the capitalist-productive world and some intellectuals, about the difference between education, understood as the transmission of notions useful for the most banal technical-professional activity, and education that involves the person, his intellectual, critical, social growth. In the second part, through the thought of the philosophers Heidegger and Derrida, the difference, in the project and in its teaching, is revealed between the use of the hand, itself thought/language, and the mechanical reaction, without reflection, to the inputs coming from computer programs for designing in which all creativity is eliminated. Finally, in the third part it is highlighted how the remote teaching of the architectural project, with technical indications without the question on "to be -live" proper to the face-to-face relationship (Levinas), is congruent with the current guidelines of capitalism, devoid of territories, and de-territorialized, as it is for the teaching and the project completely extraneous to the contexts.

Alberto Cuomo

Requiem per il progetto

Istruzione vs educazione

L'insegnamento a distanza, promosso su ampia scala a causa della pandemia, ha visto due fronti opposti tra quanti hanno sollecitato il suo proseguimento anche in condizioni normali e quanti invece hanno manifestato la loro contrarietà persino nella sua attivazione in tempo di Covid. I favorevoli hanno salutato la cosiddetta DAD inneggiando all'innovazione e alla necessità di introdurre nella scuola l'uso dei mezzi digitali ritenendo che questi, nella richiesta di reazioni veloci, di un continuo interfacciarsi tra docenti e allievi, solleciterebbero maggiormente l'apprendimento limitando ogni pigrizia intellettuale. Sarà un caso, ma coloro che si sono espressi in favore della didattica a distanza fanno parte di istituti interessati ad incrementare in Italia la presenza delle scuole e delle università private ***online***. Tra questi Andrea Gavosto, presidente della Fondazione Agnelli, sponsor principale della ***School of Entrepreneurship & Innovation***, un istituto a metà tra le medie superiori e i corsi di laurea brevi, con sede a Torino, che si lega alle diverse attività produttive sviluppando una concentrata formazione in aula e stages di esperienza pratica presso aziende ospiti. Di fatto una scuola tecnica che approfondisce la formazione di studenti delle superiori o laureati triennali al fine di un veloce inserimento nel mondo del lavoro. «L'emergenza sicuramente farà crescere la consapevolezza che è necessario innovare le pratiche didattiche con un uso mirato ed efficace delle nuove tecnologie; così molti docenti finora riluttanti al cambiamento si avvicineranno volenti o nolenti alla didattica digitale», ha scritto infatti Gavosto su "La Stampa", con un tono quasi da diktat, avendo sostenuto su un altro organo di informazione che "la capacità di insegnare online dovrà diventare un requisito obbligatorio per tutti i docenti». Gli ha fatto eco Maria Vittoria Alfieri, consulente presso la Pearson Italia, una struttura a carattere globale impegnata nella formazione con corsi a distanza, la quale su un quotidiano, pure vicino a Confindustria, "Il Sole 24Ore", ha inteso dimostrare la suggestiva quanto discutibile idea circa la maggiore "inclusività" per tutti mediante la frequenza della scuola a distanza senza soffermarsi sulla tipologia di scuola, in realtà meramente performativa, rivolta a creare soggetti utili alla produzione quanto privi di capacità critiche. Rispetto al fronte elogiativo e promotore dell'insegnamento a distanza hanno reagito principalmente alcuni filosofi. Il 23 Maggio 2020 sul ***Diario della crisi*** che l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici tiene sul proprio sito Web, Giorgio Agamben ha pubblicato ***Requiem per gli Studenti*** sostenendo criticamente che la pandemia sarebbe stata usata «come pretesto

per la diffusione sempre più pervasiva delle tecnologie digitali…» in una "barbarie tecnologica" attraverso la quale si perderà ogni esperienza dei sensi e lo sguardo verso l'altro, nella fredda restituzione dello schermo. Se Walter Benjamin aveva osservato nell'uso del vetro, non solo in architettura, la perdita dell'esperienza dell'oggetto e delle cose in favore di continui "choc" solo reattivi, Agamben vede nel rapporto didattico, e in ogni rapporto, realizzato attraverso lo schermo translucido del computer, il venir meno dell'incontro e dello scambio, fondamentali non solo nell'apprendimento scolastico e universitario quanto proprio nel riconoscersi persone, sia pure nella qualità di studenti e docenti. Di qui il raffronto con il fascismo nel ritenere che «i professori i quali accettano – come stanno facendo in massa – di sottoporsi alla nuova dittatura telematica e di tenere i loro corsi solamente ***online*** sono il perfetto equivalente dei docenti universitari che nel 1931 giurarono fedeltà al regime fascista» laddove «gli studenti che amano veramente lo studio dovranno rifiutare di iscriversi alle università così trasformate e, come all'origine, costituirsi in nuove ***universitates,*** all'interno delle quali soltanto, di fronte alla barbarie tecnologica, potrà restare viva la parola del passato e nascere – se nascerà – qualcosa come una nuova cultura». Qualche giorno prima Massimo Cacciari, con alti 16 intellettuali italiani, pure in gran parte filosofi, tra i quali Curi, Esposito, Givone, Marramao, Rovatti, Sini, Asor Rosa avevano pubblicato su "La Stampa" un appello con cui, pur nell'adesione alla necessità di rinnovare la scuola e l'università, si paventava l'appiattimento del «complesso processo dell'educazione sulla dimensione riduttiva dell'istruzione». Per i firmatari «dare superficialmente per assodata l'intercambiabilità fra le due modalità di insegnamento - in presenza o da remoto - vuol dire non aver colto il fondamento culturale e civile della scuola» la quale dal termine greco ***scholé*** «indica originariamente quella dimensione di tempo che è liberata dalle necessità del lavoro servile, e può dunque essere impegnata per lo svolgimento di attività più nobili, più corrispondenti alla dignità dell'uomo» aliena quindi al meccanico apprendimento di nozioni e tale da non coincidere con lo smanettamento di una tastiera, con la sudditanza a motori di ricerca, essendo essa «anzitutto socialità, in senso orizzontale (fra allievi) e verticale (con i docenti), con dinamiche di formazione onnilaterale, crescita intellettuale e morale, maturazione di una coscienza civile e politica».

Naturalmente il conflitto in atto tra chi privilegia la didattica in presenza e chi ha a cuore quella in assenza non è da confondere con l'opposizione tra discipline umanistiche e discipline scientifiche, del resto ben armonizzate già

nella scuola e nell'università gentiliane, né, come pure è stato sostenuto tra "apocalittici e integrati", rivelando invece due differenti modi di interpretare la scuola, intesa, da un lato, palestra di vita, anche nel caso dell'insegnamento di materie tecnico-scientifiche, adatta a forgiare nell'allievo una personalità aperta non solo al sapere, quanto anche alla dimensione sociale e politica, e dall'altro luogo rivolto a creare specialisti utili alla produzione e al mercato, in tempi tanto brevi da prevedere anche possibili alternative allo specialismo scelto.

La mano e l'algoritmo

Appare paradossale, a proposito della didattica del progetto architettonico, che proprio i sostenitori di una architettura legata alla tradizione, ovvero agli aspetti costruttivi o ai caratteri urbani, e rivolti a configurare le regole di un linguaggio specifico attraverso cui parlare a chi fruisce degli spazi costruiti e formare su basi scientifiche o, se si vuole, logico-grammaticali, gli allievi, abbiano operato una semplificazione degli elementi compositivi, tettonici, tipologici, morfologici, tale da renderli facilmente traducibili nella numerologia informatizzata disponibile a un approccio a distanza senza interlocuzioni. L'uso di programmi informatici ha reso possibile anche nel campo professionale, e non solo nella didattica, l'azione non ravvicinata dello scambio, mediante programmi condivisi, degli interventi progettuali su un tema comune. È indicativo che una tale possibilità abbia determinato persino una corrente, quella della ***Architettura Open Source***, pubblicizzata da Carlo Ratti, la quale prevede il concorso a distanza, di specialisti e non, alla formazione del progetto, in un'idea aggiornata, ma certo esclusivamente tecnica e priva dell'incontro di sensibilità e culture diverse, omogeneizzate anzi dal mezzo informatico, dell'***Opera aperta*** di Umberto Eco o delle sperimentazioni dell'architettura partecipata di Giancarlo De Carlo. Un'idea, quella del progetto ***Open Source*** che apparentemente riprende l'indicazione del modernismo eroico circa l'anonimato del progettista quale risvolto della resa dell'opera al popolo, sebbene nel caso dell'uso del computer i diversi agenti, più che inoltrarsi verso l'anonimato, appaiano assentarsi da se stessi essendo essenzialmente il programma informatico il vero protagonista nelle combinazioni dei vari input. Sia, pertanto, che il progetto si organizzi secondo un linguaggio predeterminato, tale da essere sintetizzato nelle "librerie" digitali, sia che esso sia lasciato ad una più libera formatività, quanto differisce nella sua elaborazione, e tanto più in quella propria alla scuola, rispetto al passato,

è il mezzo utilizzato: la mano che impugna la matita, con cui interagivano, nell'incontro sugli elaborati grafici, docenti e allievi, e il computer con i suoi programmi che non prevede la loro interazione avvenga necessariamente in una prossimità. In tal senso, se si seguono le analisi che vanno da Heidegger a Anders a Severino sulla tecnica contemporanea si può ritenere che, mentre la "mano" è in realtà un mezzo, un ***instrumentum*** o, meglio, la parte attiva dell'ideatore progettuale quale ***causa efficiens*** tra le quattro ***aitia*** aristoteliche proprie alla ***poiesis*** e alla ***techne***, il computer non è affatto un medium al servizio dell'uomo essendo piuttosto caratterizzato, così come è per tutti i dispositivi della tecnica attuale, dalla "im-posizione" (***Ge-stell***), una imposizione per l'uomo stesso che ritenga di utilizzarlo per le proprie ideazioni essendo invece egli stesso "fondo" (***Bestand***) posto a disposizione della macchina e pro-vocato, chiamato al suo uso. In *Che cosa significa pensare?* testo tratto da un corso tenuto da Heidegger nel 1951-52, la riflessione affronta il tema della mano, intesa non mera esecutrice quanto propriamente pensiero in atto, sì da incontrare l'analoga interrogazione di Derrida che vi dedica il saggio ***La mano di Heidegger***. «Cerchiamo di imparare a pensare - scrive Heidegger. Forse pensare è semplicemente la stessa cosa che costruire un armadio. È comunque un mestiere (***Hand-Werk***), un'opera della mano. La mano è qualcosa di particolare. La mano appartiene secondo la rappresentazione abituale al nostro organismo corporeo. Ma l'essenza della mano non si lascia mai determinare come un organo prensile del corpo, né spiegare sulla base di tale determinazione. Anche la scimmia ad esempio possiede organi prensili, ma non per questo ha le mani. La mano si distingue da ogni altro organo prensile, come zampe, artigli, zanne, infinitamente, ossia tramite un'abissalità essenziale. Solo un essere parlante, ossia pensante, può avere le mani e compiere così, attraverso la manipolazione, l'opera della mano. Ma l'opera della mano è più ricca di quanto non siamo disposti a credere usualmente. La mano non soltanto afferra e prende, non soltanto prende e urta. La mano porge e riceve, e non soltanto le cose, ma anche porge se stessa e riceve se stessa nell'altra mano. La mano trattiene. La mano regge. La mano traccia dei segni, perché probabilmente l'uomo è un segno... Ma i gesti della mano trapassano ovunque attraverso il linguaggio, e questo avviene nel modo più puro quando l'uomo parla tacendo. Infatti è solo in quanto parla, che l'uomo pensa: non il contrario, come crede la metafisica. Ogni movimento della mano in ciascuna delle sue opere si compie attraverso l'elemento del pensiero, in esso si mostra come gesto. Ogni opera della mano poggia sul pensiero.

Per questa ragione il pensiero è la più semplice e quindi la più difficile, delle opere della mano dell'uomo. Quando viene il momento in cui essa vorrebbe essere completata». Semplificando molto: secondo Heidegger il linguaggio è "la casa dell'essere", nel senso che in esso si manifesta l'interrogazione propria all'uomo, l'esser-ci, il suo pensare su ciò che fa che sia ciò che è, l'***essere*** appunto, sebbene questo non si dia nelle definizioni offerte dall'uomo, tanto più che il tentativo di definirlo appare essere proprio alla metafisica e al relativo logocentrismo. La mano, i cui gesti si danno come pensiero/linguaggio, si pone pertanto a sua volta in vista dell'***essere*** e potrebbe dirsi che, se nel suo muoversi abituale lo perde presa com'è da un agire, ovvero da gesti, rivolto/i a uno scopo, in essa pure si apre la ***lichtung*** in cui l'essere si dona, allorchè si fa essa stessa luogo del donare, non più prensile, ma aperta, "nel porgere se stessa all'altra mano», senza una necessità, un senso definito, allo stesso modo della luminescenza che si apre nel bosco o della parola poetica che lo manifesta tacendo. Nel testo di Heidegger viene ripreso un verso dal poema ***Mnemosyne*** di Holderlin attraverso il quale il filosofo ribadisce la stretta relazione tra l'ente, l'uomo, quale ***esser-ci*** che si chiede dell'***essere*** e il linguaggio: "Un segno (***zeichen***) noi siamo che nulla indica / Senza dolore noi siamo e abbiamo dimenticato la lingua in terra straniera". Derrida, nell'assimilazione del termine ***zeichen***, segno, a ***zeigen,*** mostrare, traduce: "Nous sommes un ***monstre*** privé de sens / Nous sommes hors douleur / Et nous avons perdu / Presque la langue a l'étranger". Vale a dire che il "mostrare", il dire che Heidegger attribuisce alla poesia la quale addita l'essere senza dirlo (privé de sens), viene inteso da Derrida come mostro, mostruoso. Anche Heidegger si interroga sulla mostruosità dell'uomo ma, si direbbe, in termini opposti a quelli di Derrida. Mentre la terribilità dell'uomo nel filosofo tedesco si dà nella dimenticanza dell'essere operata dalle definizioni della metafisica, per Derrida, nella parola poetica esaltata da Heidegger quale modo per metterlo in ***mostra,*** senza dirlo, come nella mano che si apre nel dono senza un fare determinato, viene meno l'aspetto sensibile, per essere, l'una, voce senza voce, metafora quindi proprio della ***phonè*** metafisica, di un ***logos*** estraneo indicibile cui la ***vox*** darebbe parola, e l'altra, espressione del donare che appartiene al donarsi originario dell'***essere,*** pure inteso estraneo al sensibile, all'esser-ci, laddove la manifestazione del dono propria all'animale uomo è per il filosofo francese nella scrittura, connaturata alla mano e al pensiero, che lascia tracce delle sue apprensioni e comprensioni. Di qui la considerazione di Derrida circa il persistere di Heidegger nella metafisica e

nel suo fono-logocentrismo.
Non vale qui, oltretutto nella troppo concisa esposizione dei due testi citati, interrogarsi sui loro aspetti filosofici, quanto verificare come per entrambi i filosofi la mano, emanazione dell'essere o del corpo, sia intesa non mero strumento quanto essa stessa pensiero, luogo del linguaggio. Aderendo a tale idea, quindi, proprio la mano, attraverso cui nella tradizionale didattica del progetto questo si disponeva nello scambio, tra docente e allievo, della parola e della scrittura grafica, infine comune, si faceva apertura del pensare sul senso dell'abitare da esprimere nell'architettura sino a farla divenire testo poetico, parola tacita, o modo di scrivere e lasciare tracce. Un agire della mano come pensiero, linguaggio, parola, scrittura, del tutto perduto negli automatismi dei dispositivi digitali utilizzati dalla progettazione e dal suo insegnamento, fondati questi invece che sul confronto riflessivo, sull'incrociarsi di riflessi condizionati non necessitati della prossimità e privi persino della manualità in un uso del nostro arto come mera protesi la quale, priva della sua lingua, agita-parlata o scritta che sia, corrisponde alle richieste dei programmi computerizzati con gesti automatici preordinati.

A distanza o in assenza?
Si suole definire la didattica, anche quella del progetto architettonico, realizzata attraverso i mezzi digitali come "a distanza" o "fragile". Il termine "distanza", allo stesso modo di "fragile", in realtà non le si addice dal momento il prefisso dis- indica un distacco (dallo -stare) e, pertanto un allontanamento che non impedisce la possibilità del riavvicinamento: si è di-stanti cioè nella possibilità di stare vicini, prossimi. E invece lo schermo del computer è di per se stesso segno di una distanza incolmabile che viene superata non dalla eventualità di un possibile riavvicinamento quanto dalla vicinanza dell'immagine. A sua volta l'immagine, per quanto realistica, riproduzione vera del corpo, è a sua volta segno incorporeo di una possibile incorporeità, ma più che "fragile", sebbene effimera, essa appare del tutto pervasiva, tanto da introdursi nel privato e quindi ben vigorosa. Una incorporeità pervasiva che sfugge persino l'estremo limite differenziale della vita e della morte, come accade quando si seguono conferenze e lezioni, attraverso le varie memorie di internet, di cultori non più esistenti i quali, pure presenti sullo schermo, non prendono corpo rendendo noi stessi ad una fantasmizzazione, alla impossibilità di avere rapporti immediati (non mediati).
Si potrebbe richiamare qui la riflessione di Lévinas sul "volto", il ***visage.*** Lév-

inas sostiene infatti che il volto dell'altro, quello corporeo, vero, concreto, che si incontra, è il termine unico della relazione con la persona perché porta in sé l'ambiguità tra il suo darsi in presenza e il rimandare altresì all'alterità irriducibile che è di là del proprio materiale presentarsi e oltre i modi in cui ce lo rappresentiamo, tanto da trascenderlo. Per Lévinas ciascuno diviene soggetto nella relazione con l'altro da cui si differenzia, manifestandosi l'alterità dell'altro nell'incontro "faccia a faccia" con lui: «l'Altro uomo non mi è indifferente, l'Altro uomo mi concerne, mi riguarda nei due sensi della parola riguardare. In francese si dice che mi ***riguarda*** qualcosa di cui mi occupo, ma ***regarder*** significa anche guardare in faccia qualcosa, per prenderla in considerazione… Noi chiamiamo volto il modo in cui si presenta l'Altro. Questo modo non consiste nel mostrarsi come un insieme di qualità che formano un'immagine. Il volto d'Altro distrugge ad ogni istante e oltrepassa l'immagine plastica che mi lascia… La vera natura del volto, il suo segreto sta altrove: nella domanda che mi rivolge, domanda che è al contempo una richiesta di aiuto e una minaccia», una domanda che chiede risposta, che cioè di quel volto, dell'alterità, se ne risponda, si sia responsabili. Prescindendo dai risvolti del pensiero di Lévinas legati alla trascendenza, nell'interpretazione dell'alterità manifesta nel volto quale apertura dell'essere, "traccia dell'infinito", il rispondere dell'altro il quale si manifesta nel ***visage*** e che, pure nella corporeità e, proprio in essa e non nelle immagini che se ne possono avere, si fa luogo dell'Assoluto, introduce un aspetto etico, inteso non in senso morale quanto nella necessità di concepire il sé sempre in relazione all'altro da salvaguardare. A seguire tale riflessione l'assenza del volto, del "faccia a faccia", nella didattica cosiddetta "a distanza", e in realtà "in assenza", farebbe venire meno la relazione etica, la reciproca corrispondenza del rispondere/risponderne, e in definitiva la stessa umanità. Del resto, secondo un altro filosofo francese, Jean Luc Nancy, si dà comunità, intendendo per comunità non quella storica legata alla vita dei campi ma proprio la comunità umana, solo attraverso l'incontro dei corpi, essendo i contorni di ciascun corpo "confine", vale a dire limite rispetto all'altro ma anche linea di contatto per entrambi, uniti nella fine, nella mortalità, ***cum finis,*** laddove le immagini computerizzate di allievi e docenti appaiono essere, nel circolo informatico, sempiterne.

La didattica a distanza, tanto più quella del progetto che richiede mani, corpo, interrogazioni sull'essere, si manifesta allora quale spia di un più ampio progetto che investe l'organizzarsi sociale. È indicativo in questo senso che i più inflessibili propugnatori di un tale modello di didattica siano legati al

mondo produttivo capitalistico. Il Capitale nella sua prima evoluzione era conforme allo Stato e ne condivideva la territorialità. Lo sviluppo dei mezzi comunicativi, fisici ed eterei, ha determinato il suo deterritorializzarsi (Deleuze/Guattari), il suo espandersi sul piano "globale" ed anche il suo tradursi nei fantasmi della finanza priva di territorio. La perdita della territorialità, quella della stessa estensione corporea appare essere quindi omologa con la deterritorializzazione del Capitale congeniale a una organizzazione sociale in cui vi sia solo trasmissione di nozioni utili al mercato e al suo riprodursi e pertanto a una scuola in cui non manchino i docenti ma, come sostiene la Alfieri, dotati di "qualità", una qualità a suo dire manifesta nell'uso dei mezzi digitali. La scuola, e tanto più l'università, non sono mai state e non possono pertanto esserlo, a meno di perdere il proprio senso, solo luoghi in cui si offrono competenze, ma principalmente zone franche di ricerca, essendo questa caratterizzata dalla libertà, da non intendersi come arbitrio, deterritorializzazione assoluta, il muoversi apparentemente libero del nomade digitale, quanto capacità di scegliere liberamente il proprio territorio di conoscenze nella comunità della scuola.

L'architetto, sebbene la disciplina del progetto non abbia i crismi della scientificità, ha al suo centro proprio l'interesse per lo spazio e il territorio, quelli concreti, rivolti all'abitare. Appare quindi già paradossale che la sua formazione possa avvenire nell'asetticità, a-spaziale, del digitale. Forse tocca quindi proprio alle scuole di architettura, per dare senso alle stesse discipline della costruzione e dello spazio abitativo di cui si occupano, seguire l'invito di Agamben a sfuggire la "barbarie tecnologica… e costituirsi in nuove ***universitates***" per una vera nuova cultura.

Bibliografia

Gavosto A. (2020), "La Stampa", 3 Aprile, 3 Maggio, 24 e 26 Giugno, 14 e 24 Luglio.

Alfieri M.V. (2020), "Il Sole 24Ore", 17 Marzo.

Agamben G. (2020), ***Requiem per gli studenti,*** in https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html

Cacciari M. e altri (2020), ***La scuola è socialità. non si rimpiazza con monitor e tablet***, «La Stampa», 18 Maggio.

Ratti C., ***Architettura Open Source***, Einaudi Torino 2014.

Heidegger M (1953), ***La questione della tecnica***, trad. it. di G.Vattimo, in ***Saggi e Discorsi***, Mursia, Milano 1976.

Heidegger M. (1952), ***Che cosa significa pensare***, trad. it. di U. Ugazio e G.Vattimo, Sugarco Milano 1988.

Derrida J. (1985), ***La mano di Heidegger***, trad. it di M. Ferraris, Laterza Bari 1991.

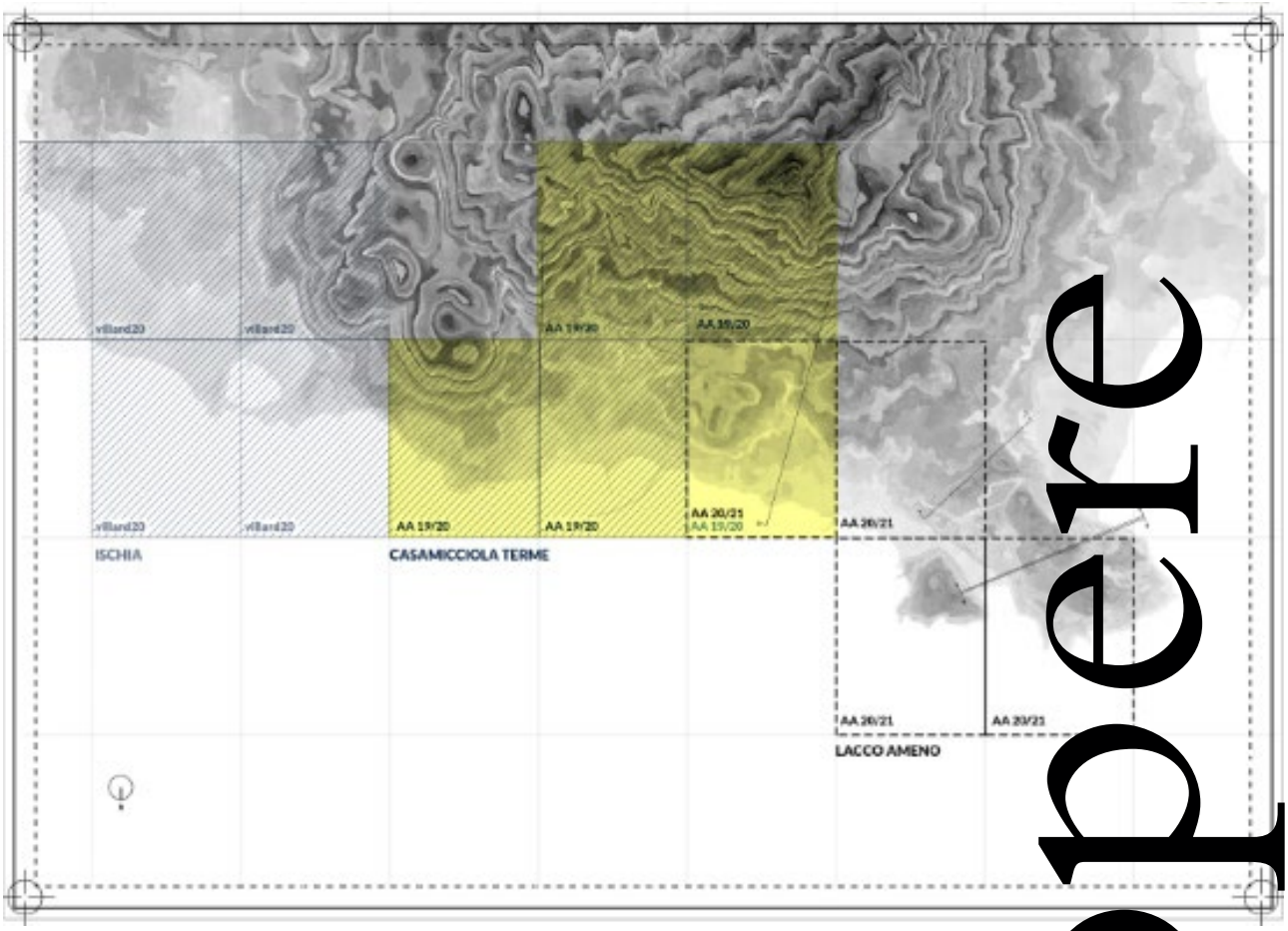
Lévinas E. (1961), ***Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità***, trad. it. di A. Dell'Asta, Milano, 1980.

Nancy J. L. (1983), ***La comunità inoperosa***, trad. it. di A. Moscati, Cronopio Napoli 2003.

Deleuze G , Guattari F. (1980), ***Millepiani,*** trad. it. di G. Passerone, Orthotes Nocera Inferiore 2017.

Alberto Cuomo

Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura


villard20
villard20
AA 19/20
AA 20/21
villard20
villard20
AA 19/20
AA 19/20
AA 19/20
AA 20/21
ISCHIA
CASAMICCIOLA TERME
AA 20/21
AA 20/21
AA 20/21
LACCO AMENO

opere

Lilia Pagano, Paola Galante

Il progetto della didattica a distanza. Strumenti e obiettivi per i laboratori di Sintesi finale e *Villard*

Quando a marzo la pandemia ha imposto la didattica ***online*** ci trovammo con due Laboratori progettuali annuali già solidamente impostati nel primo semestre: il Laboratorio di Sintesi Finale del V anno della Laurea Magistrale in Architettura, esperienza progettuale integrata e intrecciata tra varie discipline[1], e la 21esima edizione del tirocinio/ seminario itinerante di progettazione Villard, congiuntamente condotto da 14 Scuole italiane e straniere[2], che fonda la sua peculiarità sul "viaggio", il più autentico e antico strumento di apprendimento dell'Architettura.

I due Laboratori si confrontavano con due contesti profondamente diversi, Taranto ed Ischia, ma anche fortemente accomunati dalla loro origine greca e da matrici geografiche e paesaggistiche straordinarie con alcuni caratteri simili.

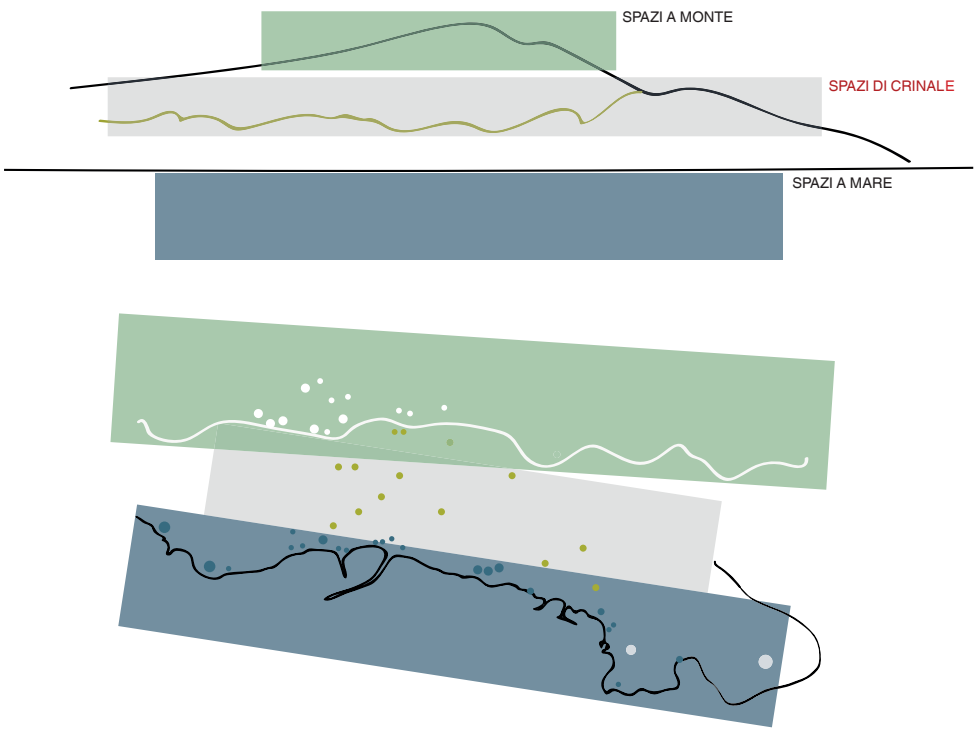
Avevamo dunque l'enorme vantaggio di aver già effettuato sopralluoghi e viaggi collettivi, di aver già approntato analisi sui sistemi orografici, viabilistici e tipomorfologici e discusso "in presenza" l'impostazione interpretativa dei vari temi progettuali. Soprattutto di esserci già conosciuti di "persona" condividendo, tra docenti e studenti, intense giornate di riflessioni e lavoro in aula e sul campo.

Ciò ha reso particolarmente emozionante la ripresa in modalità online. Il sentimento di straniamento, quasi di incredulità di fronte ad una condizione esistenziale di lockdown mondiale, mai nemmeno immaginata prima (e tantomeno a dicembre quando ci siamo salutati allegramente brindando al nuovo anno!), si è naturalmente tradotto in un patto di solidarietà tra docenti e studenti: affrontare in modalità digitale la sfida comune di sviluppare le idee di progetto meglio di quanto avremmo fatto in condizioni normali e portare a termine tutti i lavori entro luglio.

Il tema del **Laboratorio di Sintesi,** ***In Fragilia_Casamicciola. Ricostruire il mito della polis***, proseguiva il ***topic*** già proposto in ambito internazionale l'anno precedente in occasione del seminario di progettazione itinerante Villard:20 ***Recostructing through the Waters of Ischia*** (Cfr.Villard.blog), ponendo il focus progettuale nell'area di Casamicciola, la più colpita dal sisma del 2017. Una "ricostruzione" intesa non soltanto come nuova edificazione o risanamento dei manufatti distrutti, ma come importante occasione di rigenerazione di territori fragili, le cui criticità sono acuite da rapidi processi di antropizzazione e da un turismo invasivo che sovente mettono in crisi l'identità stessa dei luoghi.

In una congiuntura storica che preclude l'isola al turismo di massa e che

1. ***Ischia_In Fragilia***.
La polis insulare e le aree studio articolate nel progetto di ricerca pluriennale



2. *Spazi pubblici di Casamicciola Terme.* Spazi a monte, spazi a mare e spazi di crinale

invece fa rientrare in sede residenti che da anni lavorano sulla terraferma, nuovi profondi, inediti ed evidenti significati e riflessioni teoriche hanno stimolato i lavori progettuali già orientati verso la riconfigurazione di un nuovo sistema paesaggistico-ambientale di spazi pubblici, inclusivo di quelli già esistenti, che riportasse in primo piano la valenza urbana insita nella la fisicità della natura come struttura morfologico-territoriale.

Parallelamente, il gruppo di docenti ha ritenuto di sperimentare metodi didattici alternativi che, sulla scorta del lavoro già effettuato nella sessione autunnale, unissero virtualmente gli studenti già organizzati in gruppi di lavoro e proiettati in una dimensione progettuale. Per eludere il rischio che il corso potesse ridursi ad una serie di revisioni esclusive tra docenti e gruppi di studenti direttamente interessati, è stato sperimentato un metodo fondato su una successione di scadenze (***step***) sottoforma di bandi di 'concorsi di progettazione', con il duplice obiettivo di focalizzare l'attenzione su specifici aspetti del progetto ed alimentare il dibattito ed il confronto tra studenti.

L'obiettivo del primo step, WALKING THROUGH CASAMICCIOLA TERME, era quello di mettere a punto il tema del progetto in riferimento al masterplan, secondo l'idea che il progetto non è un'entità autoreferenziale ma un 'sistema di re-

3. ***Ricostruire il mito della polis: Concept per Casamicciola Terme.***
Aree d'intervento:
1. Pio Monte della Misericordia
2.Vecchio Pio Monte, Piazza Bagni
3. Chiesa
4. Paradisiello
5. Area scuole ed inizio del percorso
6. Piazza Marina
7. Ospedale, lungomare ed eliporto
8. Terme La Rita
9. Piazza Maio
10. Osservatorio
11. Passeggiata a mezzacosta

lazioni'. Il secondo step, STOP AND GO_CASAMICCIOLA TERME consisteva nello sviluppo coerente del progetto architettonico, attraverso la precisa delineazione degli aspetti formali, strutturali, funzionali. Il terzo step, KISSES FROM CASAMICCIOLA TERME riguardava l'approfondimento di nuovi punti di vista rappresentativi e significativi dell'intervento architettonico su Casamicciola Terme, in grado di costruirne nuove icone percettive.

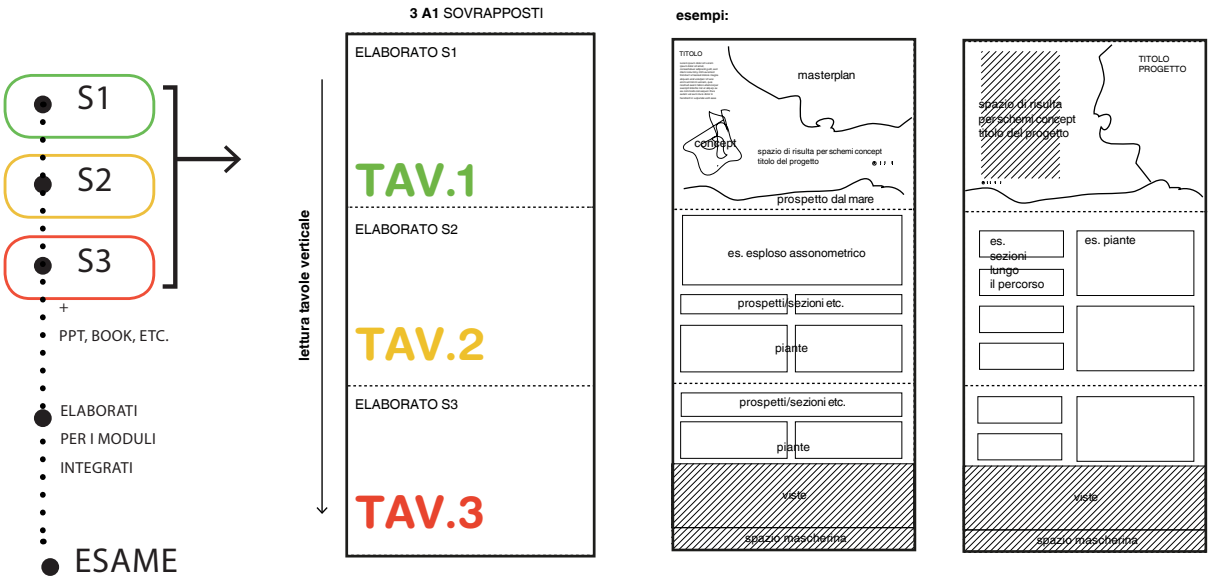
Gli obiettivi dei concorsi erano specificati nei rispettivi bandi, così come i layout e disegni da produrre, i calendari da rispettare. I criteri di valutazione invece non erano soggetti a variazione e riguardavano: Rispondenza agli obiettivi del bando (30/100); Originalità della proposta rispetto alle modalità di fruizione dei paesaggi di Casamicciola Terme (20/100); Adeguatezza della proposta rispetto al tema delle fragilità territoriali evidenziate in sede di analisi (20/100); Innovazione della proposta rispetto al tema della 'PostVirusLife' (10/100); Qualità della rappresentazione (20/100).

La valutazione degli elaborati di progetto è stata condotta da una doppia giuria, la prima formata dai docenti del corso, la seconda dagli stessi studenti. Gli elaborati consegnati in sede di concorso costituivano la base per gli elaborati d'esame.

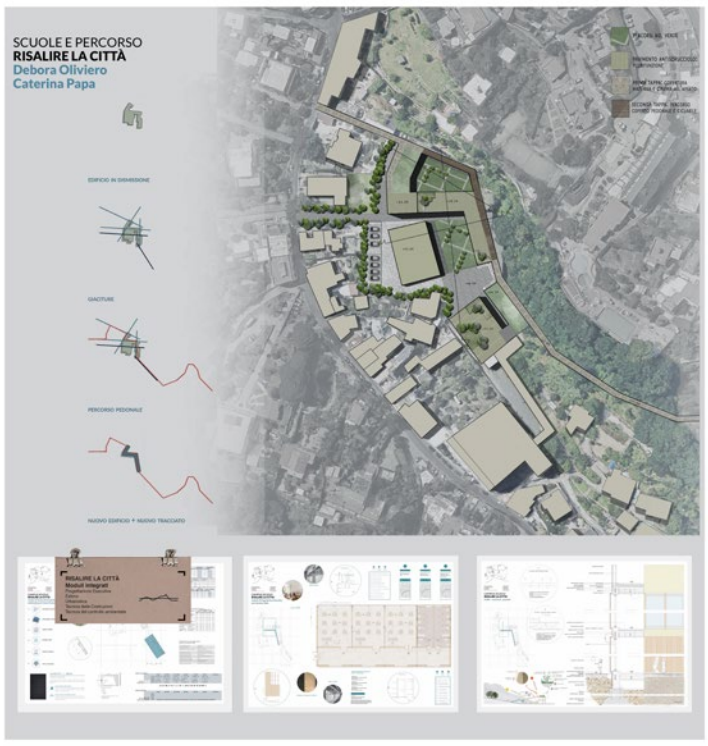
La sperimentazione didattica ha avuto un riscontro positivo sia in termini di partecipazione attiva degli studenti alle attività collegiali di dibattito sia in termini di qualità dei risultati finali. Il confronto diretto non solo tra gli studenti ma anche tra i docenti

4. Articolazione del lavoro in Step/Concorsi di progettazione e layout degli elaborati per l'esame finale

5. Pagina a lato e pagine seguenti: progetti elaborati dagli studenti.
Reintegrare a mezzacosta, Lucido, Fallarino, Lo Sapio; ***Risalire la città,*** Oliviero, Papa; ***Paradisiello Dal Koinos al Caos,*** Caso, Mascolo, Mauri; ***Nuova passeggiata a mezzacosta,*** Ascolese, Aquino, Castaldo; ***Vecchio Pio Monte,*** Fusco, Graziuso; ***Nuovo Pio Monte***, Monato, Visco; ***Piazza Marina,*** Ruggiero, Taranto; ***Terme La Rita,*** Iossa, Capaldo; ***Passeggiata e belvedere Villa Parodi*** Turiello, Guglielmi, Tozzi, Spignese;

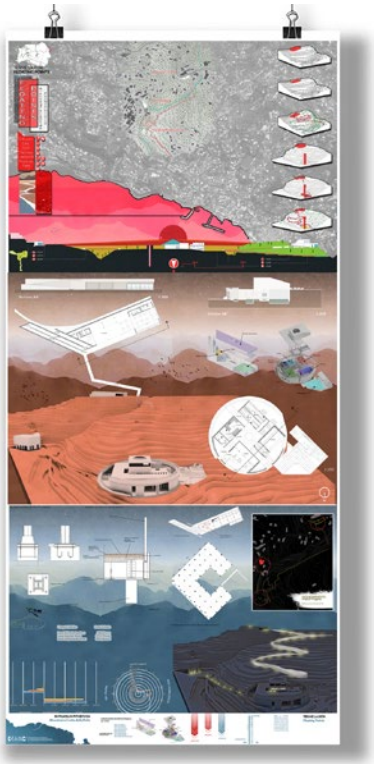


SCUOLE E PERCORSO
REINTEGRARE
A MEZZACOSTA
Monica Fallarino
Giusi Lo Sapio
Francesca M. Lucido

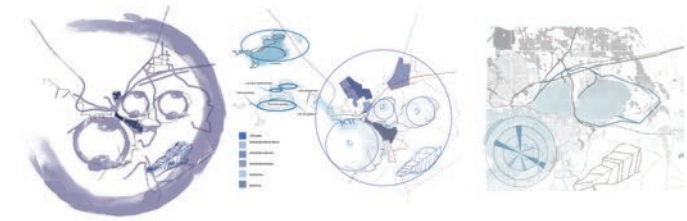

SCUOLE E PERCORSO
RISALIRE LA CITTÀ
Debora Oliviero
Caterina Papa

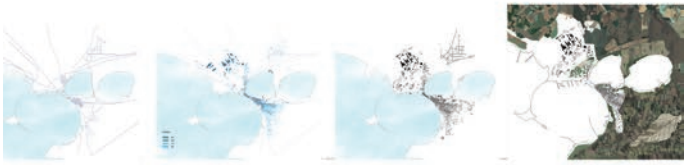
PERCORSO
HALF COAST
WALKING
Gianluca Aquino
ClotildeAscolese
Camilla Castaldo

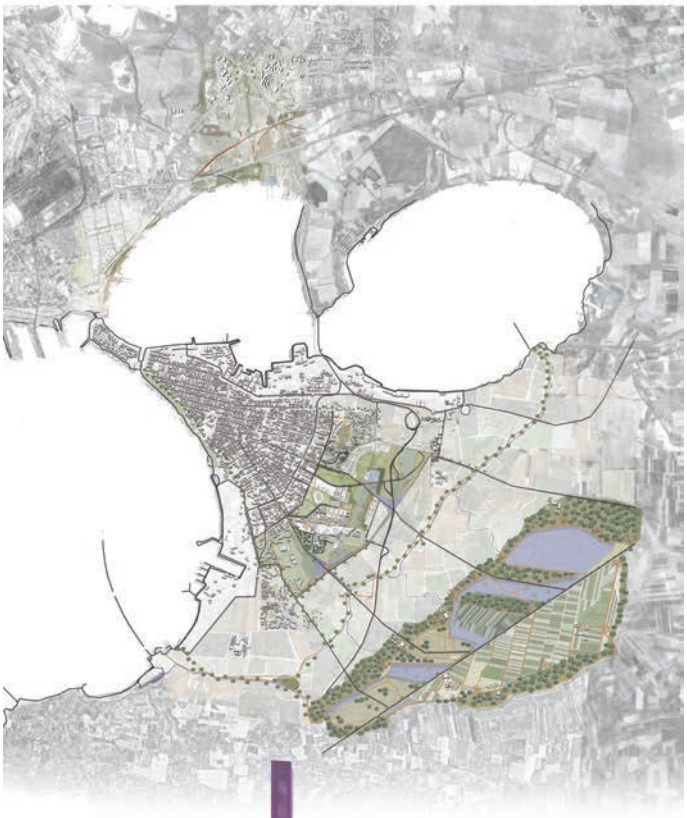
PARADISIELLO
DAL CAOS AL KOINOS
Adriana Caso
Gianluigi Mascolo
Angelo Mauri



CONNESSIONI:
DAL MARE ALLA NUOVA ACROPOLI





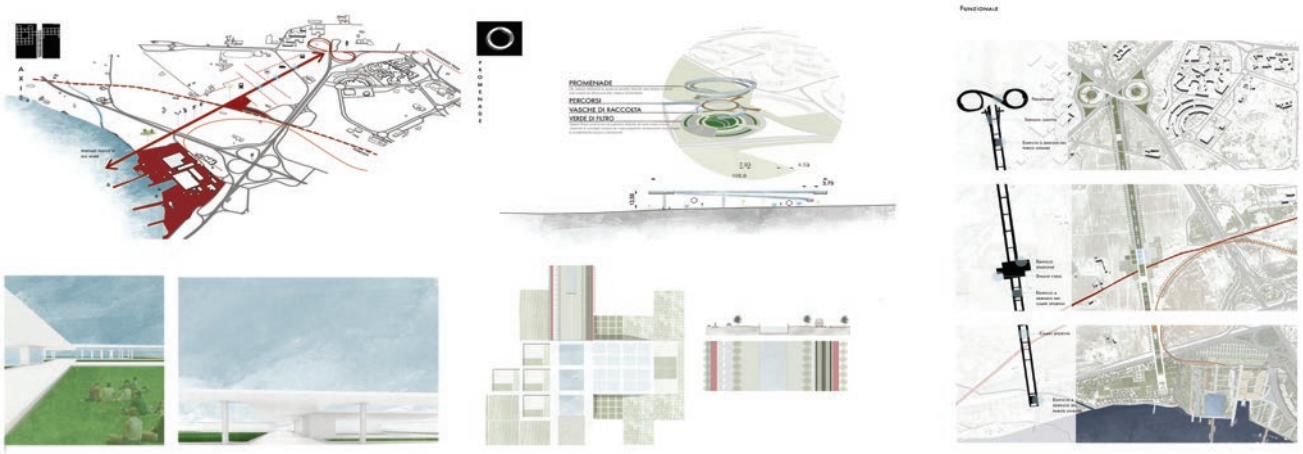


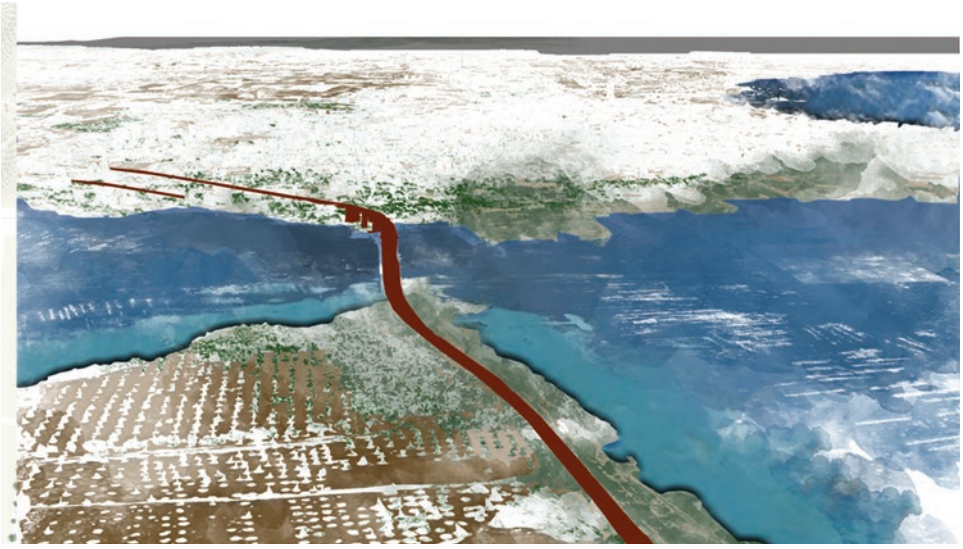
6. Villard21_Napoli. ***Taranto città dei due mari***, Tavola introduttiva al lavoro di sede - redatta in occasione della mostra virtuale per il convegno conclusivo del seminario internazionale - a cura degli studenti: Giorgia Arillotta, Francesca Capasso, Sara Carbone, Silvia Di Pino, Imma Di Somma, Luigi Franco.
Il lavoro ha ottenuto una menzione speciale dalla giuria.

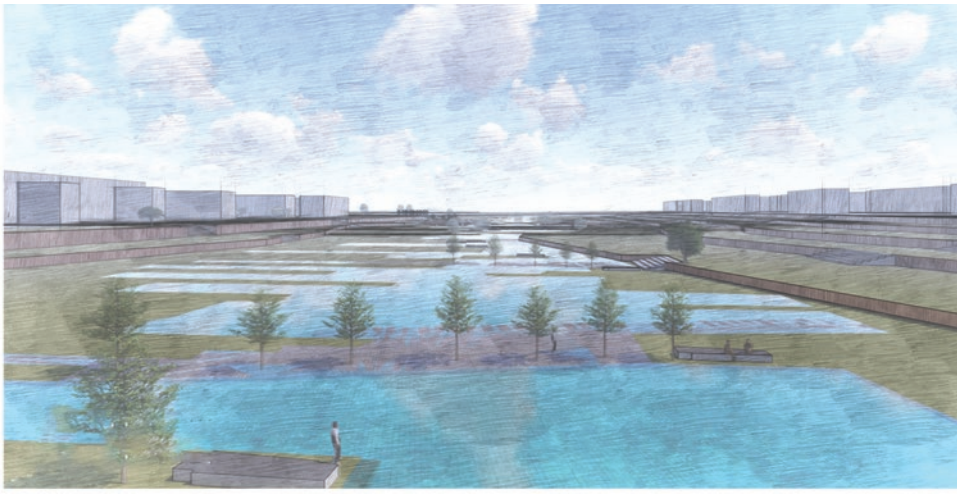
7. Nella pagina a lato e quelle seguenti: ***Villard21_ Napoli. Taranto città dei due mari***. Alcuni ***frame*** del video di presentazione del lavoro finale, articolato in tre progetti di reinterpretazione e 'ricostruzione' dei quartieri Salinella, Paolo VI, Taburi a Taranto

di diverse discipline, spesso compresenti, la disponibilità di una banca dati sempre fruibile (garantita dalla piattaforma MTeams) ha consentito una buona maturazione dei progetti e un elevato grado di consapevolezza circa l'apporto del proprio progetto nell'ambito di una visione più ampia del paesaggio indagato.
Lavorare sul metodo della didattica ha consentito di accogliere nel Laboratorio di Sintesi le opportunità della pandemia, non solo intese in termini di nuovi strumenti a disposizione ma soprattutto, attraverso il dibattito ingenerato dai concorsi, come opportunità del progetto di ritrovare misura e ***adeguatezza.***

Anche nel caso del seminario Villard:21, ***Taranto: from Social Housing to Social Habitat***, organizzato dall'Università di Ancona, sono state colte opportunità per sperimentare strumenti e metodi ed avviare percorsi di approfondimento e ripensamento su temi rappresentativi della nostra epoca. Le tappe del seminario previste nelle città di Torino e Cagliari e la tappa finale prevista a Taranto sono state sostituite da eventi web in air che hanno avuto numeri di ascolto notevoli mai registrati 'in presenza'. La circostanza ha consentito alla comunità villardiana da un lato di condividere le comuni ma diverse esperienze legate alle modalità restrittive con cui ciascun ateneo, nelle diverse città, aveva impostato la didattica a distanza, dall'altro di aprirsi al mondo esterno per accogliere testimonianze, conferenze, studi da parte di architetti, accademici, artisti di fama internazionale che hanno consentito di rileggere il tema del seminario attraverso ricerche all'avanguardia sull'edilizia pubblica nel suo rapporto con il paesaggio e con le comunità.
Ulteriori sperimentazioni sono state proposte riguardo alle modalità di presentazione dei progetti, sia negli







VISTA ASSONOMETRICA DELL'INTERO WATERFRONT

stati d'avanzamento che nella presentazione conclusiva. Gli studenti sono stati invitati a produrre brevi video, di tappa in tappa caricati sulle piattaforme che le Università ospitanti mettevano a disposizione.

Anche in questo caso la costruzione di una 'banca' di progetti in itinere perennemente disponibili alla fruizione di studenti e docenti ha implementato il confronto e, nella tappa finale, consentito alla giuria esterna[3] di effettuare valutazioni sensibili, attente e ponderate che hanno onorato lo sforzo prodotto degli studenti.

Il tema 'Taranto', città dei due mari, si è rivelato foriero di studi capaci di intersecare i grandi temi dell'attualità al centro del dibattito nazionale con una progettazione architettonica articolata alle diverse scale particolarmente sensibile ai temi di rigenerazione ambientale, tanto da suggerire una riedizione dello stesso topic. Tuttavia, di fronte al protrarsi della pandemia la comunità villardiana ha stabilito di sospendere per un anno le attività, ritenendo insostituibile il 'viaggio' quale perno del seminario, ma anche per concedersi del tempo per valutare in che modo gli esiti positivi delle sperimentazioni imposte dall'emergenza possano costituire oggetto di innovazione per l'ormai più che ventennale seminario internazionale di progettazione itinerante.

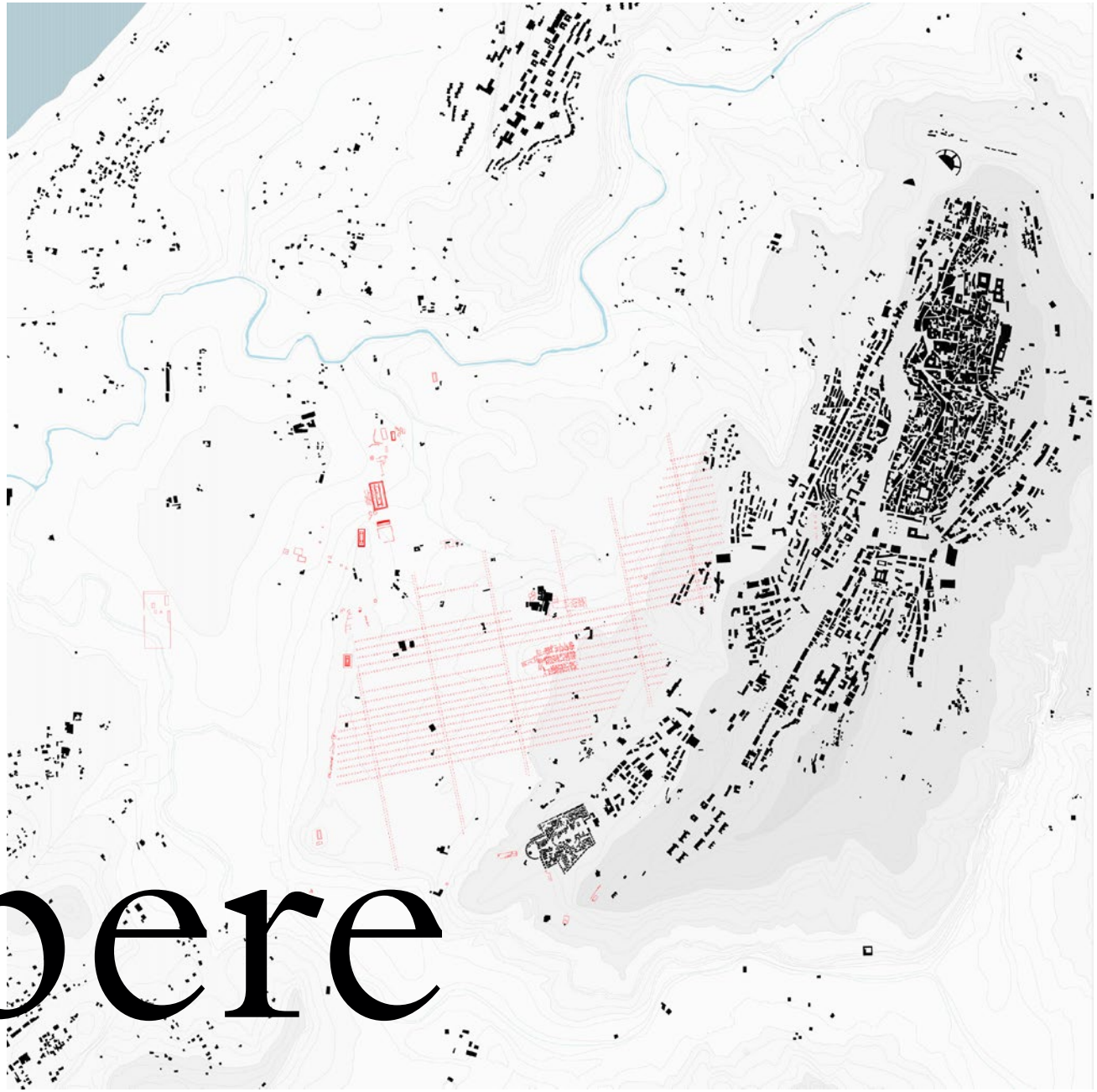
Note

1. Docenti e tutor Laboratorio di Sintesi Finale A a.a. 2019/20:
Progettazione Architettonica ed Urbana: Lilia Pagano, Maria di Lucia Di Costanzo, Paola Galante, Simone Guarna, Mario Pompele; ***Progettazione Esecutiva***: Paola Ascione, Mario Imperato; ***Progettazione urbanistica***: Teresa Boccia; ***Tecnica del controllo Ambientale***: Vincenzo Ceraso; ***Tecnica delle Costruzioni***: Mario D'Aniello; E***conomia ed Estimo Ambientale***: Giuliano Poli; ***Geologia e Gis***: Ferdinando Musto

2. La rete Villard con i rispettivi responsabili di sede: Uni. Sassari, Alghero, MassimoFaiferri; Uni. Politecnica delle Marche, Ancona, Gianluigi Mondaini; Uni. Camerino, Ascoli Piceno, Marco D'Annuntiis (resp. nazionale); Poli. Milano, Andrea Gritti; Uni.Napoli "FedericoII", LiliaPagano; Uni.Palermo, Adriana Sarro; Uni. Parigi Malaquais, Maria Salerno; Uni. Patrasso, Georgios Panetsos; Uni.Chieti, Pescara, Domenico Potenza; Uni. Mediterranea Reggio Calabria, Rita Simone; Poli. Torino, Massimo Crotti; Uni. Iuav Venezia, Fernanda De Maio; Ordine Architetti PPC di Trapani, Marcello Maltese.
Docenti Villard:21 dell'università di Uni Napoli: Lilia Pagano, Adelina Picone, Maria Lucia di Costanzo, Paola Galante

3. La giuria era composta da Ubaldo Occhionegro, Assessore all'urbanistica del Comune di Taranto; Piero Ostilio Rossi, Uni Roma La Sapienza; Lorenzo Dall'Olio, Uni Roma Tre; Davide Servente, Uni Genova.

Lilia Pagano, Paola Galante
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura



opere

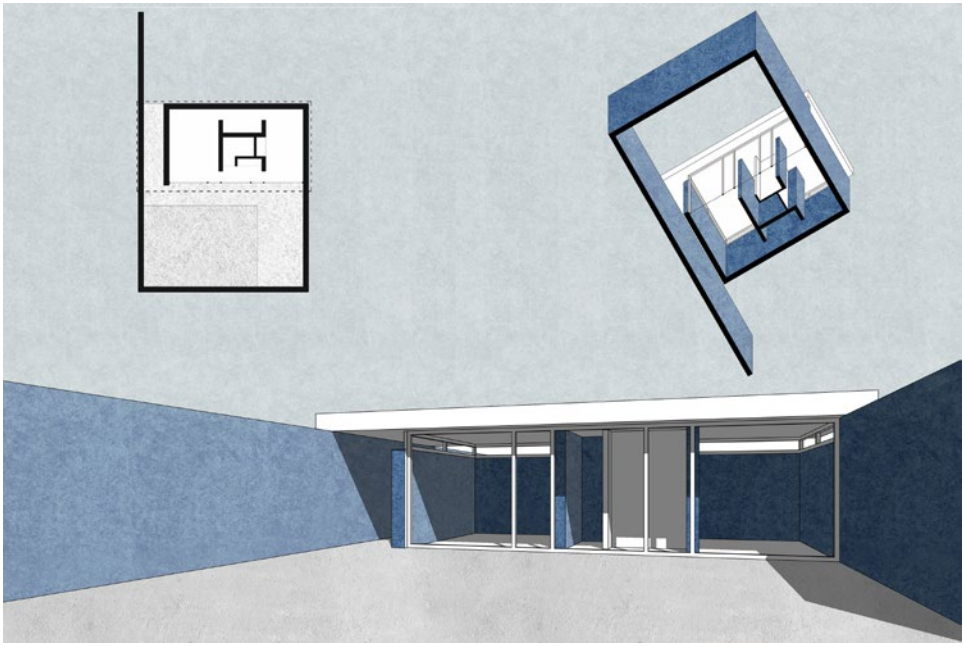
Federica Visconti, Renato Capozzi

Un'isola-zolla per la Valle dei Templi di Akragas

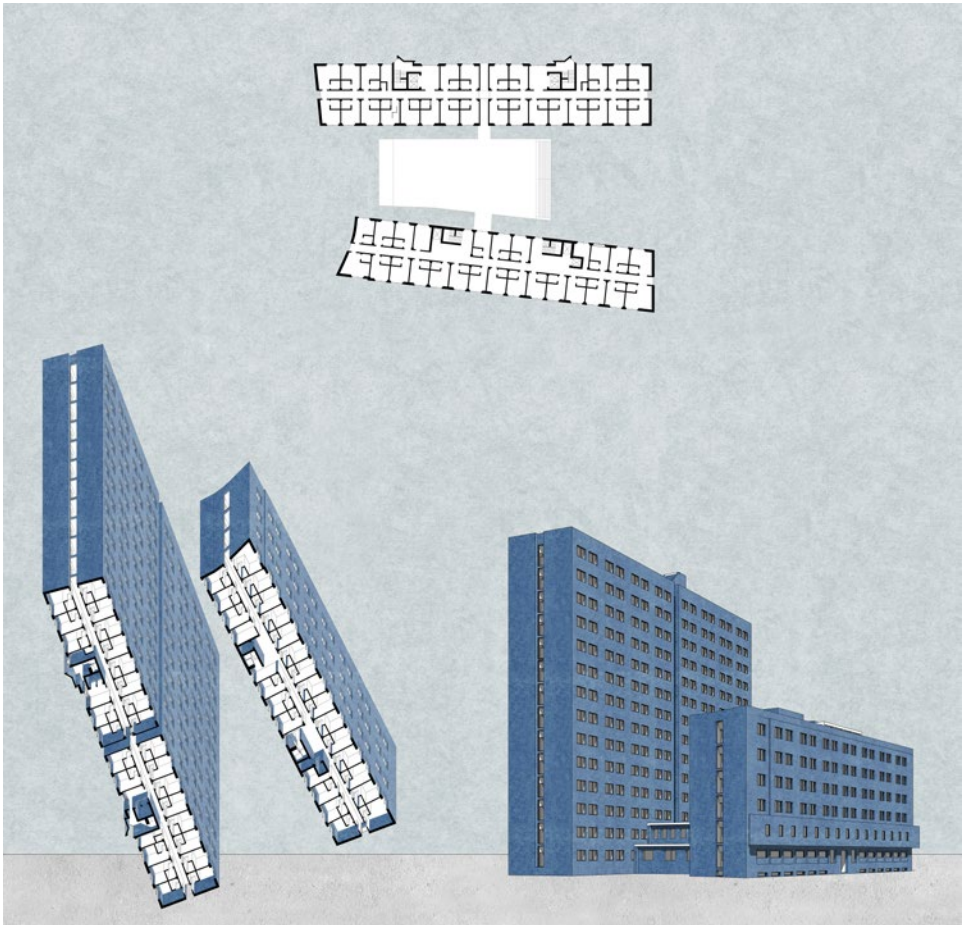
L'esperienza coordinata tra i due laboratori di composizione architettonica e urbana del primo e del secondo anno[1], svolta 'ai tempi del Covid-19' nel secondo semestre dello scorso anno accademico, ha assunto come tema quello proposto dal coordinamento dei laboratori di progettazione di prima annualità ***IncipitLab***[2] che ha sollecitato numerosi docenti delle scuole italiane di architettura e ingegneria a misurarsi col difficile contesto delle Valle dei Templi di Agrigento. Il sito prescelto, tra l'Olympeion e la strada provinciale che lo separa dal tempio di Eracle, è costituito da un terrapieno di forma quadrata ospitante locali di deposito e servizio, significativamente posto a cerniera tra il maestoso tempio dedicato a Zeus e il quartiere ellenistico-romano a nord. Si tratta quindi di un grande spalto di circa 50-60 metri di lato che potrebbe stabilire relazioni con le vestigia archeologiche al suo contorno: quelle dei templi e quelle delle ***strigas*** dell'impianto para-ippodameo. Per quel luogo si richiedeva, a partire dalle ipotesi formulate in una tesi di laurea[3] palermitana, di lavorare a un programma articolato in spazi espostivi, case e laboratori per archeologi, attrezzature di servizio e di accoglienza per i turisti. Un layout che è stato da noi inteso come un nuovo piccolo insediamento, una nuova possibile centralità, da porre al cospetto dell'antico. Un tema dunque difficile, soprattutto se proposto a studenti del primo e del secondo anno di due differenti corsi di studio e con l'ambizione di rappresentare, attraverso l'esercizio didattico, una postura che potesse avesse una valenza generale e, in qualche misura, teorica inerente il rapporto con l'antico, come pure stabilire una relazione con l'urbano, in un sistema di graduale apprendimento della composizione architettonica: compiti che non potevano certo essere affidati agli allievi ma, in qualche modo, offerti loro esplicitando le ragioni delle scelte compatibilmente con le sperimentazioni architettoniche che ognuno dei due corsi doveva poi sviluppare come avvicinamento, per via compositiva, al progetto.

Nel caso del laboratorio di primo anno l'obiettivo è stato quello di introdurre ad un primo approccio alle grammatiche – l'identificazione degli elementi e il loro statuto linguistico – e alle sintassi correlative nel rapporto tra elementi e loro connessione tettonica a partire da alcune idee o forme generali e archetipiche (εἴδεᾰ | εἶδη) di riferimento da far vedere (εἴδομαι) agli occhi della mente poi reificate in tipi architettonici e in selezionati ***exempla*** a partire ai quali produrre adeguate variazioni ammissibili. Nel caso del laboratorio del secondo anno, confermando la

1. ***Schwarzplan di Akragas*** con elementi naturali e quartiere ellenistico-romano. Disegno degli studenti del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Simone Adinolfi, Chiara Calemma, Antonella Catone, Ludovica Checchi, Palma Di Mattia, Giovanni Galiero, Francesca Gargiulo, Massimiliano Gatani, Davide Iorio, Pietro Iovane, Adele Lerusce, Leonardo Marano, Federica Marchiello, Luisa Marinelli, Sofia Paesano, Margherita Sabatino, Lucia Sole – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.

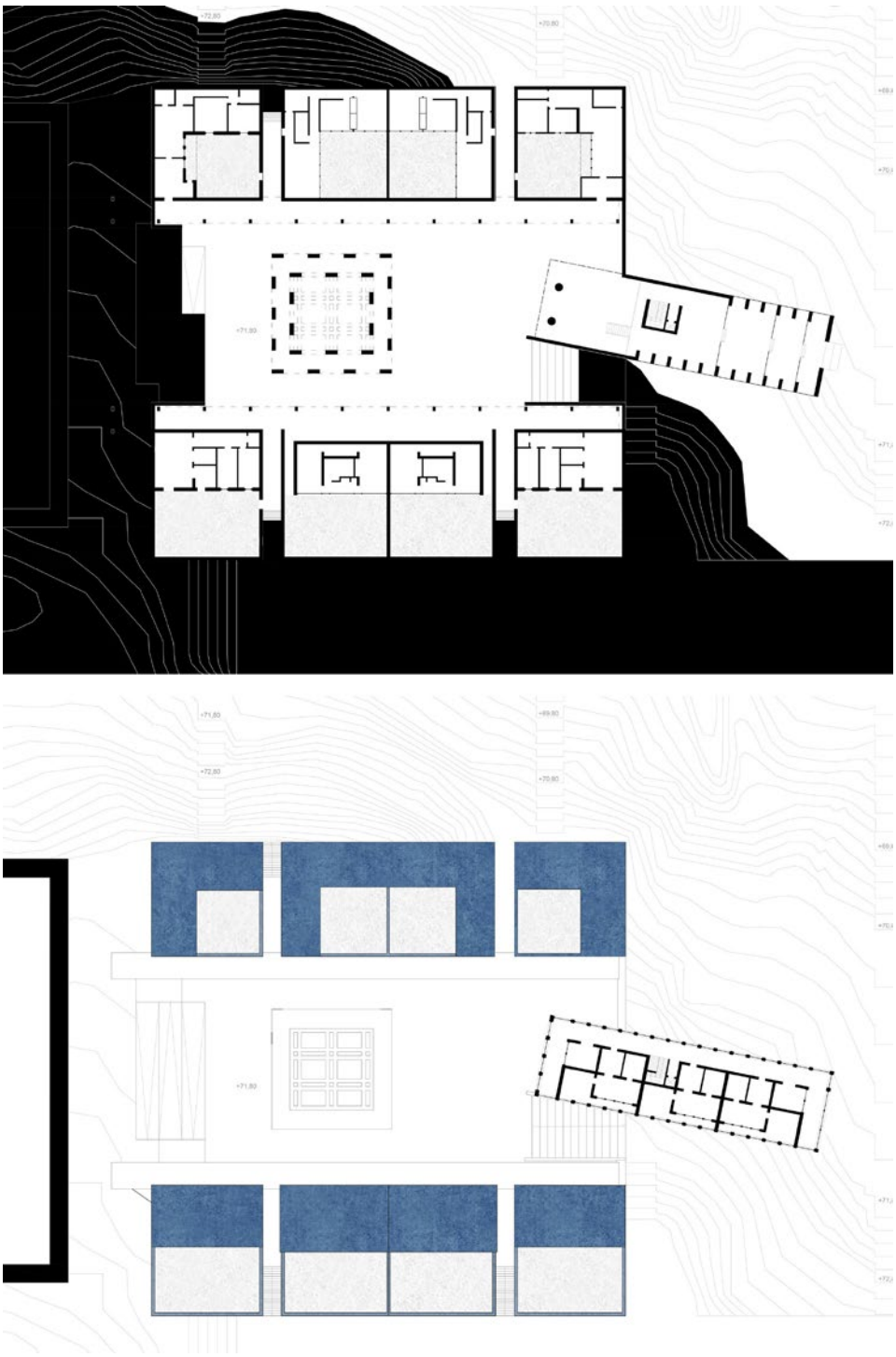


2. ***Eduard Ludwig, House for two, Bruxelles (1958).*** Disegno della studentessa del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Adele Lerusce – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.



3. ***Luigi Moretti, Ettore Rossi, Casa Albergo in via Corridoni 22, Milano (1947-1951).*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Leonardo Marano e Lucia Sole – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.

4. ***Tipologico della unità insediativa con la casa collettiva.*** Disegno delle studentesse del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Ludovica Siciliano e Antonella Chiara Spinetti – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.



necessità di referenti da cui far scaturire l'ideazione, è stata riconosciuta come fondamentale, assieme agli esercizi di misura, la tecnica analogica quale ineliminabile innesco e scaturigine del nuovo.

Per le matricole la sfida didattica di fondo è consistita nel far riconoscere la necessità di scorgere, nell'esercizio specifico, significati e temi generali che rivestissero uno statuto archetipico da osservare e attraversare mediante una calibrata attività Teoretica (attitudine peraltro allenata e avviata nel primo semestre nel corso integrato di Teoria della progettazione)[4]. La ***Theoria*** guarda infatti le forme, le idee – Τὰ εἴδεᾰ –, termine di amplissimo spettro semantico (forma, idea, aspetto, apparenza…) che deriva dall'aoristo forte ("tempo non-definito" che coglie l'azione sincronica e non diacronica) del verbo ὁράω, cioè εἶδον, "io vidi", il cui tema è ἰδ-/εἰδ-/οἰδ-, a sua volta rimandabile alla radice ϝεἰδ/ϝοἰδ/ϝἰδ- (idea del vedere). Il problema è stato quindi far vedere l'idea (***type***), la struttura più astratta soggiacente alla forma ipostatizzata nel tipo (***token***), che, pur avendo uno statuto ideale di schema, riprendendo la definizione che ne dà Vittorio Ugo,[5] si predispone ad essere il tramite della definizione e dell'ordinamento concreto delle forme ovvero a definirne la sintassi. Una differenza, quella tra archetipi e tipi e manifestazioni reali e concrete, in qualche modo analoga a quella indagata per la lingua nella distinzione proposta da Charles Sanders Peirce tra ***type*** e ***token***.[6]

Per gli allievi del secondo anno del precorso triennale, invece, l'obiettivo didattico è stato quello di far comprendere – nell'***educare*** (sviluppare facoltà e attitudini) più che nell'***istruire*** (acquisizione di un insieme di conoscenze), nell'in-formare più che nel comunicare – il sottile passaggio che deve avvenire tra il montaggio (esercizio di misura), la citazione (il già noto e adeguato, la preesistenza), la variazione (l'adattamento) e l'adozione del riferimento assunto, nella ***traslatio***, come testo a fronte con cui confrontarsi e attraverso il quale, in relazione al luogo, misurare il proprio avanzamento.

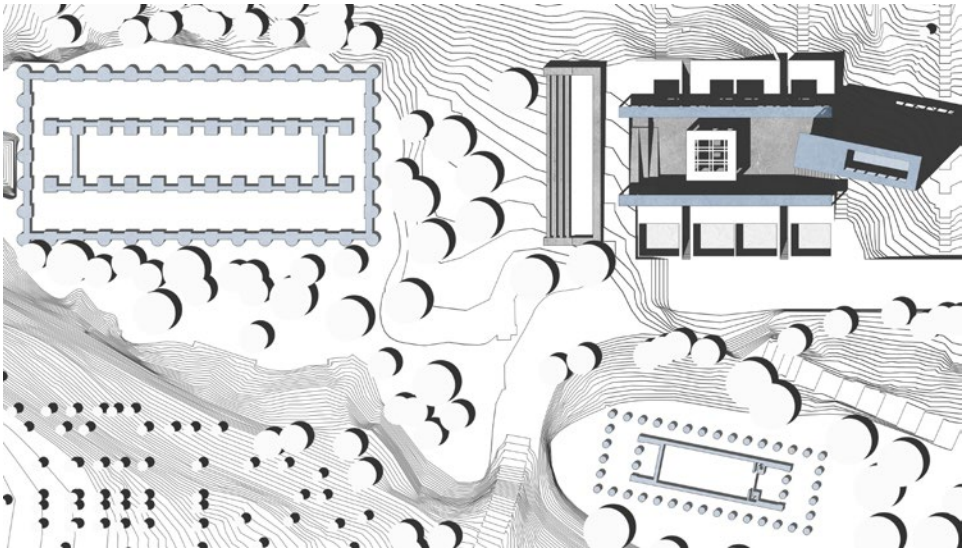
Per il primo anno il tema proposto del riparo[7] si è fondato su una idea archetipica che realizza la condizione di possibilità dell'abitare collettivo, una architettura fatta di pochi e semplici elementi 'messi in composizione' in ragione di alcune forme primarie (il quadrato, il cerchio, il triangolo, il rettangolo e la forma allungata) e in relazione a differenti condizioni spaziali riferibili a vari gradienti di apertura orizzontale (aperto, semi-aperto, chiuso) e verticale (coperto, semi-coperto, scoperto) nei confronti dell'esterno natura-

le. Ogni allievo, in maniera singola, partendo dal ridisegno del referente assegnato – manuale e poi digitale mediante la medesima convenzione grafica e su layout condivisi – e da nuove misure e condizioni spaziali e mediante la selezione di alcuni elementi (colonne, muri, crepidoma, tetto) nella loro relazione sintattica e tettonico-costruttiva, ha dovuto avanzare ipotesi astratte (in un contesto naturale ideale) del 'progetto di riparo' sia nelle rappresentazioni ortografiche che tridimensionali.

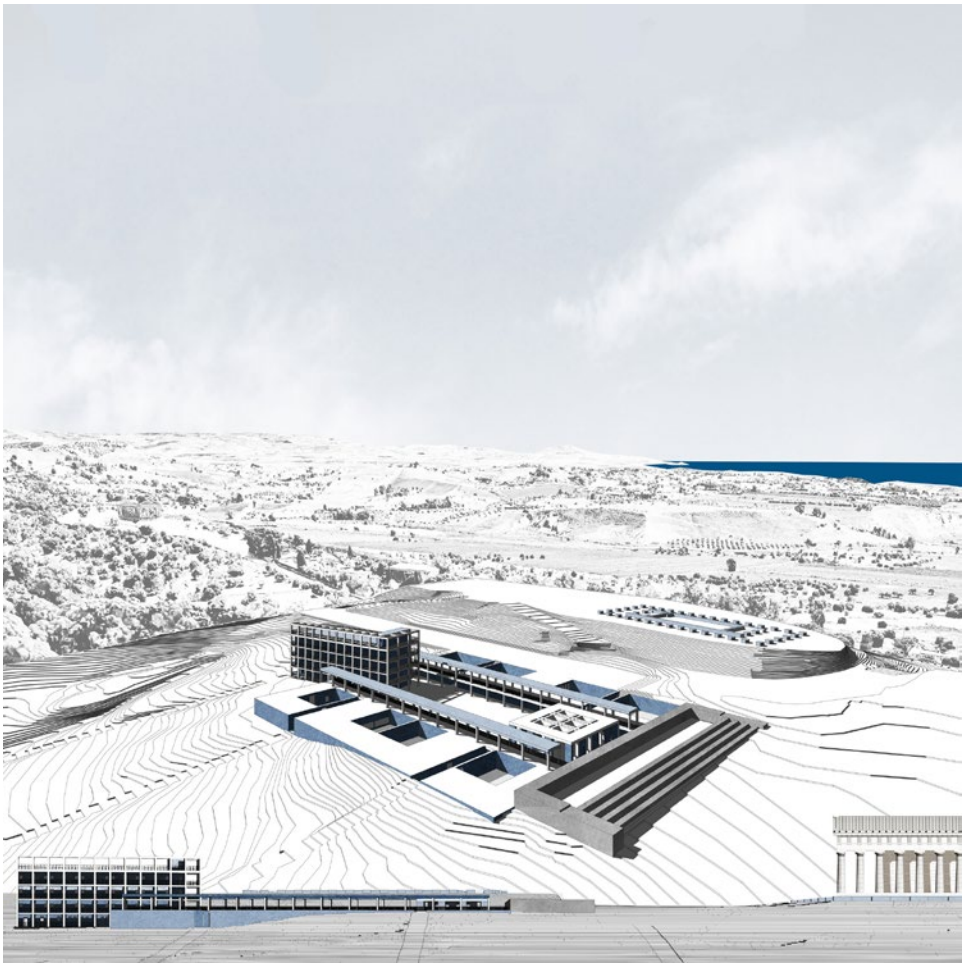
Per il secondo anno il tema proposto è stato quello della residenza collettiva[8], una modalità dell'abitare che si connette all'assunzione di alcune tipologie architettoniche, dal ballatoio alla linea: una architettura che si fonda sul principio della ripetizione, anche in questo caso a partire dall'indagine e dal ridisegno di alcuni ***exempla*** cui riferirsi. Ogni gruppo di allievi, partendo dal ridisegno digitale del referente assegnato – mediante la medesima convenzione grafica e su layout condivisi – e dalla relazione da indagare con il contesto orografico del sito e con altri manufatti – le case a patio per gli archeologi ottenute tramite 'montaggio analogico' – ha dovuto avanzare alcune ipotesi configurative del manufatto collettivo destinato ai turisti o agli studenti sia nelle rappresentazioni ortografiche che tridimensionali.

Il coordinamento tra i due laboratori e tra i relativi temi è avvenuto sul piano dell'ipotesi urbana e aggregativa messa a punto dalla docenza per ***Akragas***. L'idea è stata quella di 'comporre' un'***isola-zolla*** i cui limiti, sui lati lunghi, fossero definiti da un principio di tessuto di case a patio mentre lo spazio pubblico centrale assumesse la misura della cella del tempio di Zeus e vedesse contrapporsi un riparo, a presidiarne il fondo orientale e, opportunamente distanziato, l'edificio collettivo orientato perpendicolarmente al lato corto o ruotato a ribaltare la giacitura del tempio di Eracle. Un complesso di manufatti che hanno sondato modi differenti dell'abitare – quello privato e radicato alla terra delle case a patio, quello collettivo dei ripari e della casa collettiva, quello pubblico dello spazio aperto incassato nel suolo – e che rimanda, per la sua condizione di singolarità e distinzione dal suolo circostante e per l'assortimento di corpi differenti posti in relazione a distanza, da un lato all'isola urbana realizzata da Adalberto Libera al Tuscolano a Roma e, dall'altro, al principio insediativo delle zolla teorizzato da Salvatore Bisogni come antemurale alla dispersione metropolitana.

Entrambi i corsi hanno svolto tutta la didattica frontale e laboratoriale, nonché le revisioni, su piattaforma

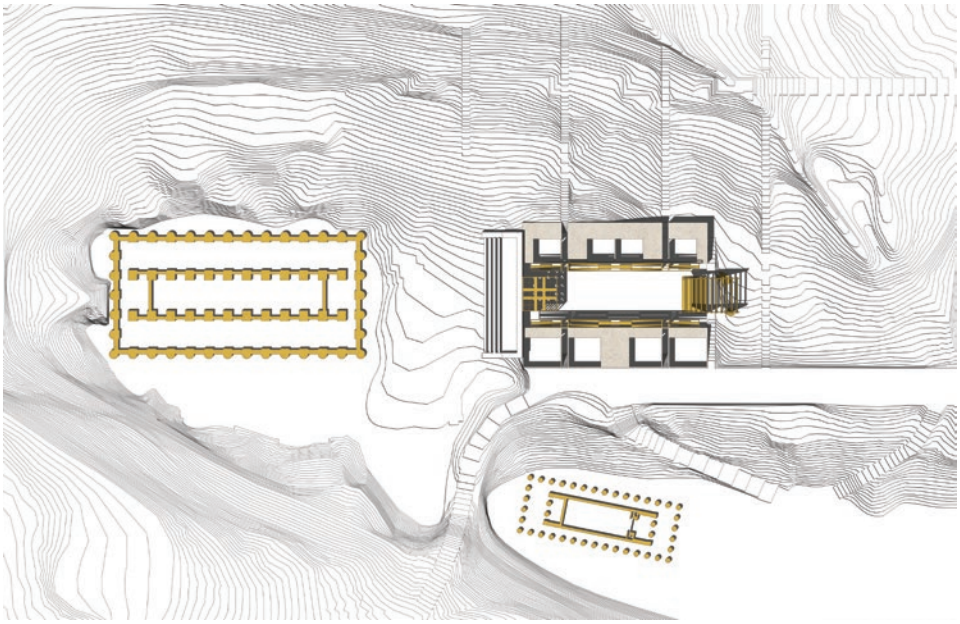


5. ***Planivolumetrico della unità insediativa con la casa collettiva e relazione con i Templi.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Benedetta Grieco e Umberto Improta – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.

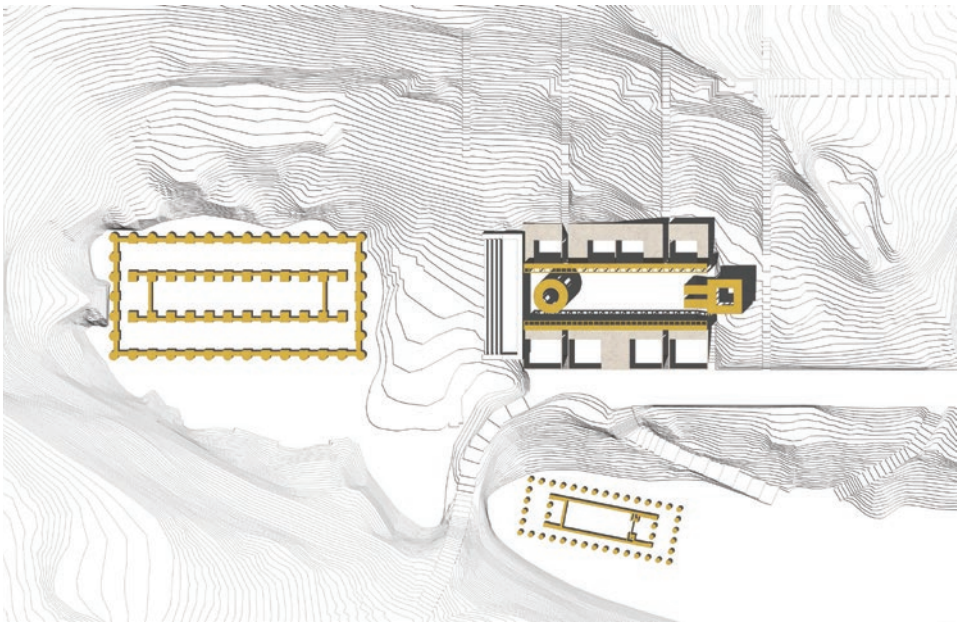


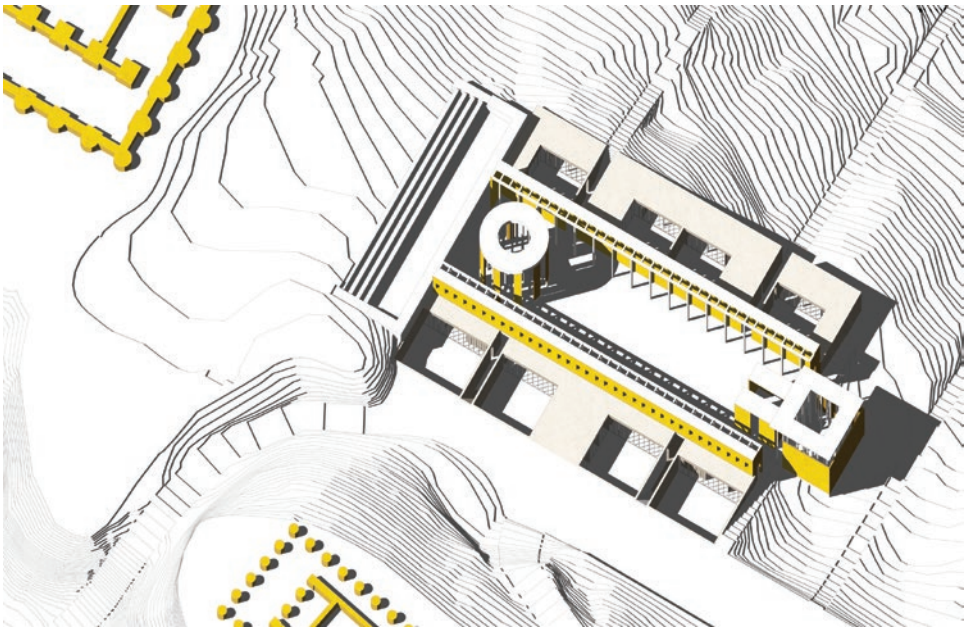
6. ***Vista a volo d'uccello della unità insediativa nella Valle dei Templi e relazione tra la casa collettiva e il Tempio di Zeus.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Progettazione architettonica 2 del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura Giovanni Ferraro e Michela Grillo – prof. Federica Visconti con archh. Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito, Francesca Solaro.

7. ***Planivolumetrico della unità insediativa con tre ripari.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Rosilenia Primavera, Claudia Messina, Giulio Iaccarino – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.

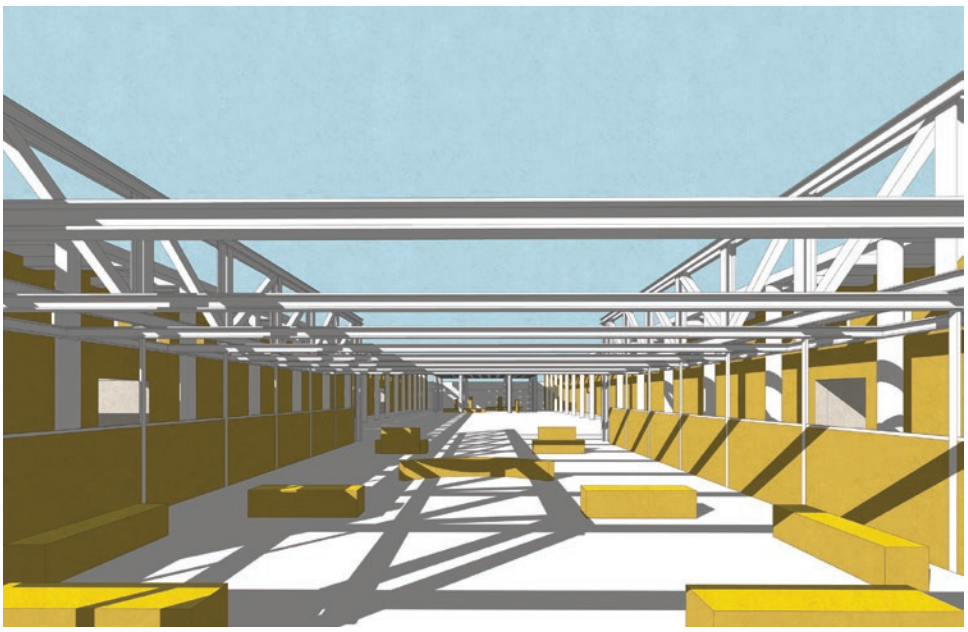


8. ***Planivolumetrico della unità insediativa con tre ripari.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Francesco Tafuri, Pasquale Petillo, Annamaria Longobardi – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.





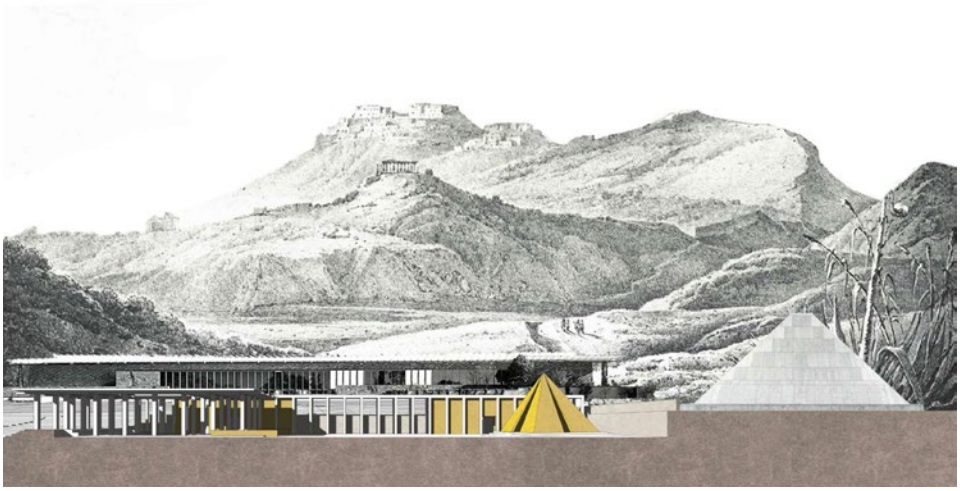
9. ***Assonometria della unità insediativa.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Francesco Tafuri, Pasquale Petillo, Annamaria Longobardi – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.



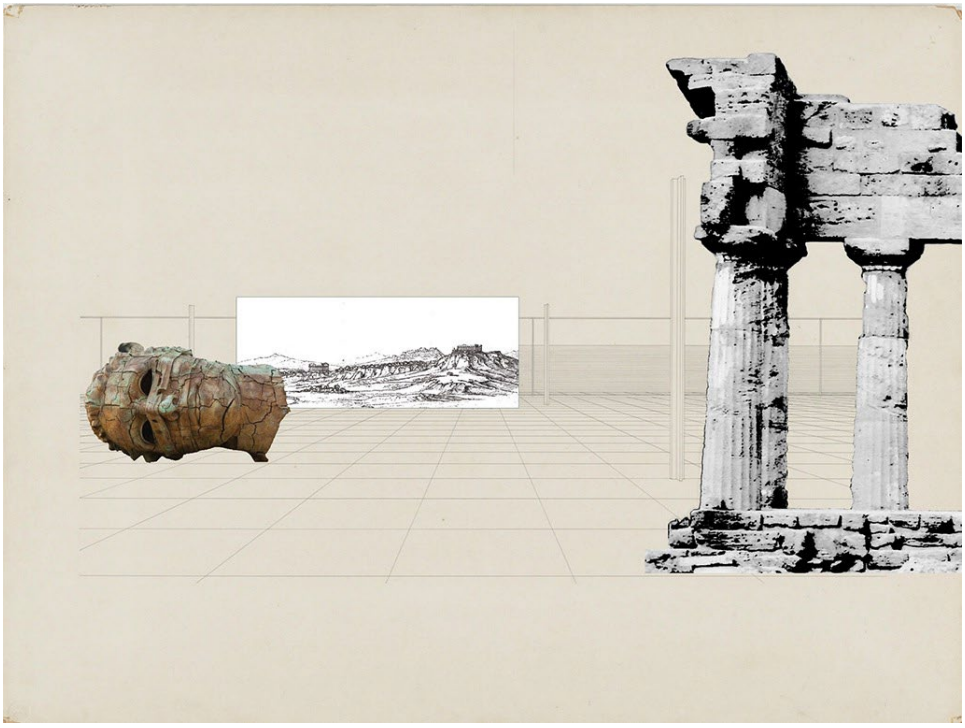
10. ***Prospettiva dalla quota del foro.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Francesco Tafuri, Vincenzo Pagliuca, Raffaele Iacolare – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.

11. Ἀκράγας *analoga.* Collage con la Caja Granada Savings Bank di Alberto Campo Baeza e il Lido comunale ad Ascona di Livio Vacchini. Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Rosilenia Primavera, Arcangelo Mercurio, Giulio Iaccarino – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.

12. Ἀκράγας *analoga.* Collage con il Beyeler Foundation Museum di Renzo Piano e la Piramide a Pompei di Francesco Venezia. Disegno degli studenti del Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 1 del Corso di Laurea Magistrale in Architettura Dmitro Tolochnyy, Manuela Piscopo – prof. arch. Renato Capozzi con archh. Claudia Sansò, Nicola Campanile.



digitale utilizzando strumenti 'vecchi e nuovi' (tavolette grafiche, lavagne, schizzi, scansioni) mentre selezionati inviti a docenti[9] di altre sedi hanno riguardato l'illustrazione di ricerche attinenti al tema assunto sia a livello urbano che architettonico. Il laboratorio del primo anno, in luogo della consueta mostra di tavole e modelli di fine corso, ha costruito, come ulteriore e riconosciuta attività formativa, una mostra virtuale[10] – presentata al jury composto dai docenti 'esterni' invitati durante il corso – 'allestita' all'interno del 'museo per una piccola città' di Mies van der Rohe, opportunamente ricostruito, con l'esposizione di modelli generali del sito e delle composizioni nonché di una serie di collage che hanno 'convocato in com-presenza' i progetti e i loro referenti elettivi con, sullo sfondo, il passaggio di Girgenti disegnato da Giacinto Gigante.



13. ***Allestimento del Museo per una piccola città.*** Collage su disegno del "Museum for a small city project" di L. Mies van der Rohe, Archive at MoMA.
Disegno di Nicola Campanile

Note

1. Le attività didattiche si sono avvalse del prezioso contributo, rispettivamente, degli architetti Claudia Sansò e Nicola Campanile – Laboratorio di Composizione architettonica e urbana 1, titolare prof. Renato Capozzi, Corso di Laurea in Architettura a ciclo unico – e Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito e Francesca Solaro – Laboratorio di Progettazione architettonica 2, titolare prof. Federica Visconti nel Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Architettura.

2. Iniziativa promossa dal prof. Andrea Sciascia della Università degli Studi di Palermo.

3. Tesi di laurea magistrale in Architettura di Antonio Savio Margagliotta, discussa nell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2016-17 "La Grande Akragas. Laboratori archeologici e nuovo ingresso al Tempio di Giove", relatore prof. Andrea Sciascia.

4. Il corso è stato tenuto da Federica Visconti e si è avvalso di numerosi dibattiti, svolti in compresenza con Renato Capozzi e alcuni docenti inviati.

5. V. Ugo, ***I luoghi di Dedalo***, Dedalo, Bari 1991.

6. C.S. Peirce, ***Prolegomena to an apology for pragmaticism***, vol.16, Issue 4, "Monist", october1906, pp. 492-546.

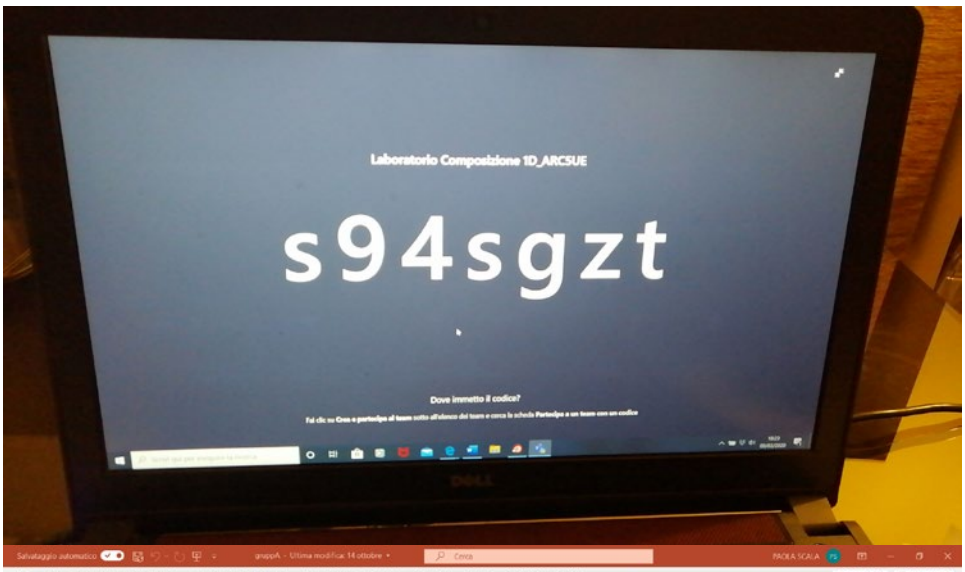
7. R. Capozzi, ***L'idea di riparo***, Clean, Napoli 2012.

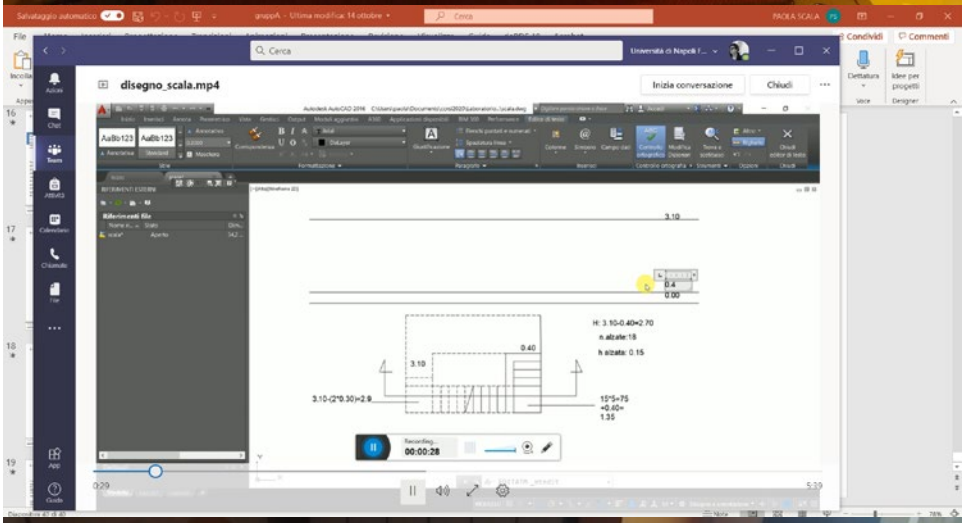
8. Sul tema della residenza collettiva, legato ad alcune specifiche esperienze, anche didattiche, nel contesto napoletano, si veda: F. Visconti, ***Tipo e morfologia tra analisi e progetto. Il caso di Largo Barracche / Architectural typology and urban morphology. Analysis and design for Largo Barracche***, in R. Capozzi, C. Orfeo, A. Picone (a cura di), ***Approcci integrati per l'analisi e il recupero dei centri storici tra morfologia e costruzione / Integrated approaches for the analysis and recovery of historic centres between morphology and construction***, Clean, Napoli 2018; F. Visconti, ***Per una sostenibilità della forma urbana***, in P. Ascione (a cura di), ***Conoscenza e progetto nei quartieri d'autore. Tecnologia e ambiente negli interventi di Luigi Cosenza***, Clean, Napoli 2018; F. Visconti, ***Urban design and procedures for the enhancement of the authorship public residential district / Progetto urbano e procedure per la valorizzazione dei quartieri d'edilizia pubblica d'autore***, in P. de Joanna, A. Passaro (a cura di), ***Sustainable technologies for the enhancement of the natural landscape and of the built environment/Tecnologie sostenibili per la valorizzazione del paesaggio naturale e del costruito, Luciano editore***, Napoli 2019.

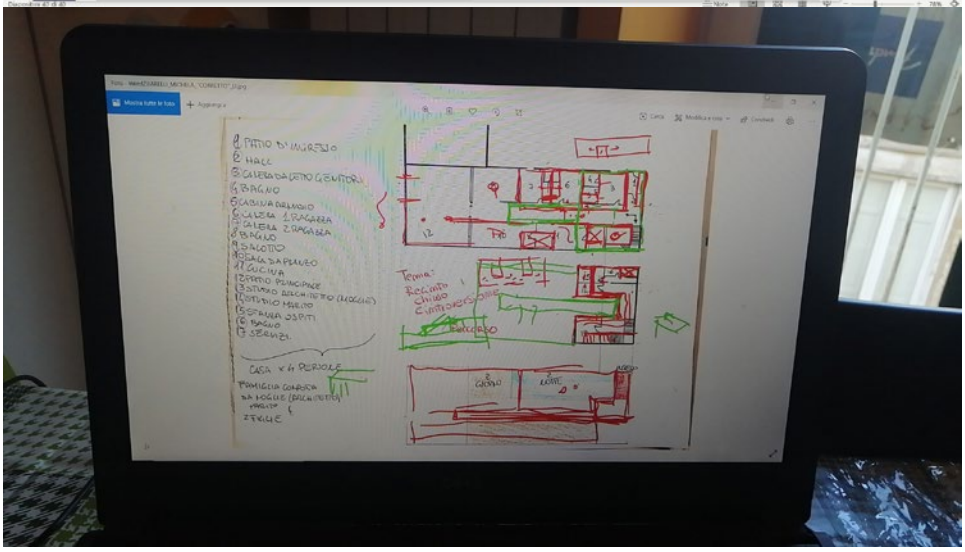
9. Sono stati docenti invitati nei due corsi: Luca Cardani, Carlo Gandolfi, Antonello Russo, Claudia Sansò, Ermelinda Di Chiara, Roberta Esposito e Francesca Solaro.

10. La mostra è stata, successivamente e con altre analoghe mostre in ambito didattico e di ricerca del DiARC_UNINA, oggetto di una visita, guidata da Nicola Campanile e Claudia Sansò, sotto il coordinamento di Renato Capozzi, nell'ambito delle iniziative della Notte Europea dei ricercatori (a cura di Maria Cerreta, Paola Scala, Serena Viola), iniziativa della Commissione Europea cui ha aderito, con un proprio programma, l'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Per consultare la mostra on line si rimanda al link: https://bit.ly/2V0pLmH.

Federica Visconti, Renato Capozzi
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura


Laboratorio Composizione 1D_ARCSUE
s94sgzt
Dove immetto il codice?


disegno_scala.mp4
Inizia conversazione
Chiudi



opere

Paola Scala

9.3.2020

Lunedì 9 marzo 2020 l'Italia entra in ***lockdown.*** Lo stesso giorno era previsto l'inizio dei corsi del secondo semestre del DiARC, il Dipartimento di Architettura della Federico II. Come molti docenti di tutte le Università italiane, chi scrive comincia la didattica a distanza: un bene? Un male? In quel momento soltanto una necessità.

È passato quasi un anno da quella data, l'Italia e il mondo sono ancora, a fasi alterne, in ***lockdown*** e la didattica è ancora a intermittenza erogata a distanza. Il 27 dicembre è cominciata la campagna di vaccinazione mondiale, nella speranza che si possa presto tornare alla "normalità" e tuttavia, anche nell'Università è tempo di bilanci. Il 9 marzo 2020 è una data di non ritorno, una di quelle che segna un passaggio fondamentale, forse, a ben vedere non solo negli strumenti della didattica ma anche, almeno è sperabile, nel modo stesso di intenderla e di praticarla. Perché ciò sia possibile è necessario guardare all'esperienza vissuta con lucidità, senza cedere alle lusinghe dell'innovazione ma neanche alla retorica della difesa della tradizione a tutti costi.

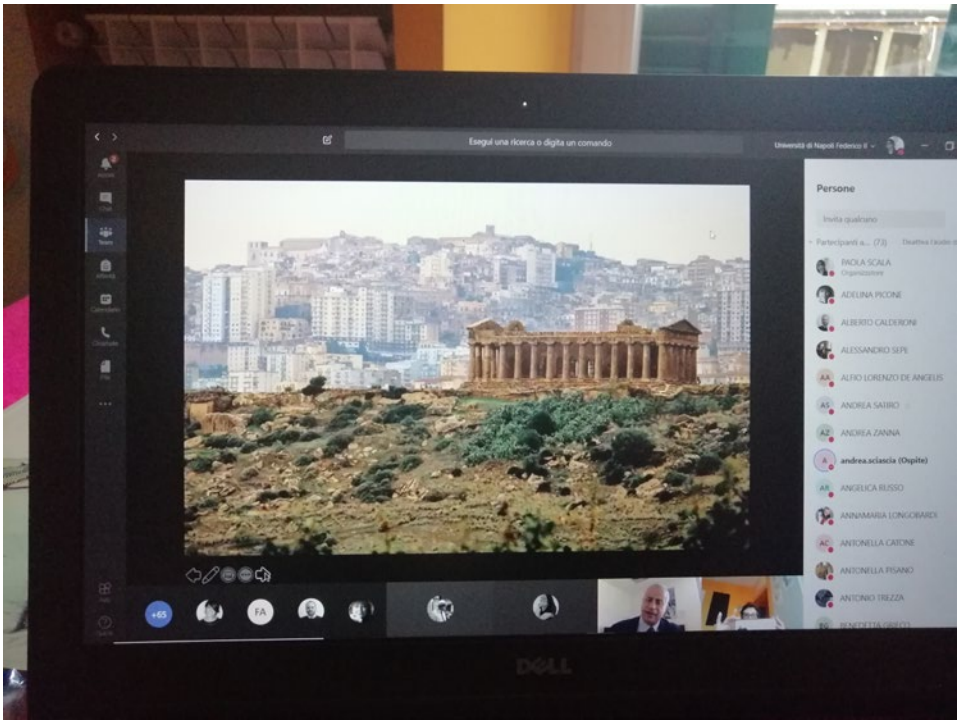
L'esperienza dell'architettura non può prescindere dal dato reale, questo è innegabile. «L'architettura si cammina, si percorre e non è affatto, come secondo certi insegnamenti, quell'illusione tutta grafica organizzata intorno a un punto centrale astratto che pretenderebbe essere l'uomo»[1], come pure è indispensabile all'architetto quel "pensare con le mani" che si traduce in una moltitudine di idee fissate attraverso schizzi e appunti sul margine delle tavole, che consentono rapide visualizzazioni di spazi immaginati e salti di scala necessari a tradurre il "tema" nell' invenzione di una forma e di un processo progettuale, svincolando il lavoro dalle secche di un funzionalismo ingenuo e dal predominio della tecnica. E ancora quello smontare e rimontare un plastico di studio alla ricerca di nuove e inaspettate relazioni in grado di regalare nuovi significati agli elementi della composizione sintetizzati in una diversa immagine. Per questo motivo «l'insegnamento dell'architettura esige lavoro quotidiano reale e non simulato, in interdisciplinarità […] L'acquisizione di conoscenze -sempre le conoscenze sono provvisorie e insufficienti- esige soprattutto l'apprendimento della capacità di interrogare, di continua apertura e di spirito critico, al contrario del Sillabario o Dispensa o Bibbia […]. La Scuola deve avere i mezzi per alimentare questa vitalità e flessibilità»[2]

Tutto questo ci è mancato. Sull'altro piatto della bilancia c'è sicuramente proprio una maggiore flessibilità nell'organizzazione di lezioni a più

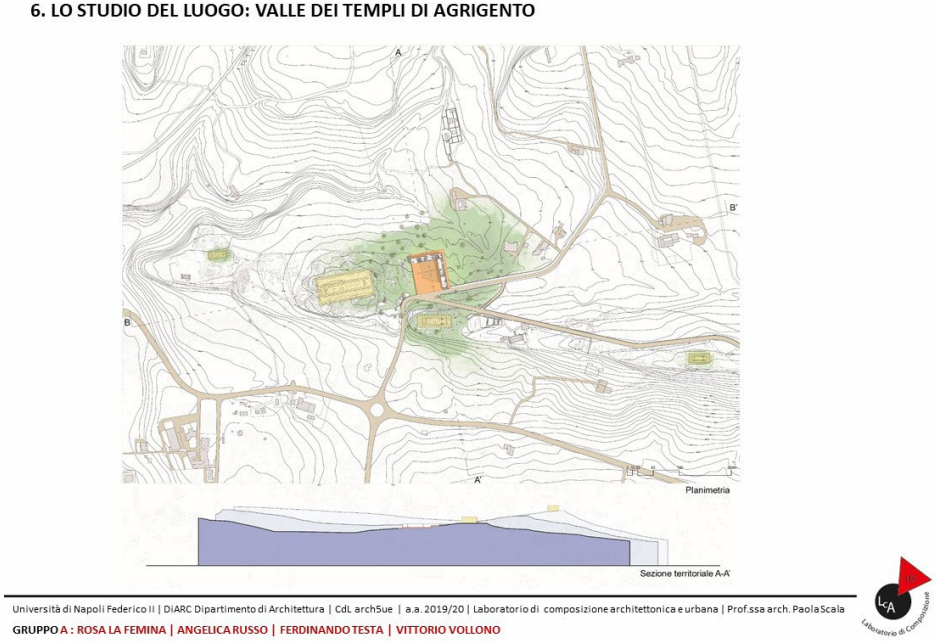
1. Codice di accesso al Laboratorio di Composizione architettonica e urbana 1D.

2. Tutorial per il disegno della sezione di una scala

3. Correzione durante il Corso



4. Lezione su Agrigento, Prof. Andrea Sciascia



5. Masterplan del Progetto di Gruppo A: Rosa La Femina, Angelica Russo, Ferdinando Testa, Vittorio Vollono.

voci, di comunicazioni e seminari tenuti da colleghi di altre Università. Ma se fosse solo questo il bilancio sarebbe nettamente in perdita. Forse, a dirla tutta, questo passaggio forzato e, a tratti, doloroso può rappresentare l'occasione per ripensare il rapporto studente docente, non tanto (o non solo) dal punto di vista degli "strumenti" della didattica ma soprattutto da quello dell'approccio. «La storia, e non soltanto quella recente, offre numerosi esempi istruttivi di come l'evoluzione della professione dell'architetto sia stata affiancata da seri tentativi - oltre che da fondamentali esperienze didattiche - tendenti a pensare insieme il mutare dei tempi e i modi in cui attrezzare la cultura progettuale ai compiti e alle responsabilità che accompagnano il passare delle generazioni»[3]. Negli anni '60 la rivoluzione studentesca entrò nelle aule universitarie portando alla sperimentazione di forme di didattica alternative ai corsi di progettazione tradizionale, tenuti dai docenti più strutturati e spesso contestati, a cui si contrappongono ad esempio i gruppi di ricerca tenuti da giovani studiosi, primo tra tutti Aldo Rossi.

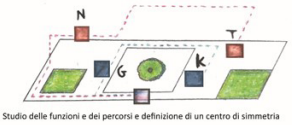
Negli anni, numerose riforme universitarie hanno depotenziato la portata innovativa della contestazione studentesca che proponeva un nuovo equilibro tra studenti e docenti forse, almeno all'inizio, più fondato su un reciproco riconoscimento, meno basato su gerarchie imposte e più sulle affinità e sulla capacità del docente di costruire consenso e attenzione nel "merito" (per una volta diamo alla parola un vero significato) delle cose insegnate. Non è questa la sede per analizzare le cause del fallimento politico di quella stagione e dei suoi riflessi negativi sull'idea stessa di Università; è tuttavia evidente che quel fallimento si è proiettato, come una sequenza di onde lunghe, sulle generazioni successive di docenti e soprattutto di studenti che hanno, negli anni, assunto un ruolo passivo nei confronti di una istituzione pensata sempre più come "passaggio burocraticamente obbligato" e sempre meno come "luogo di costruzione e condivisione del sapere". Le Facoltà di Architettura, forse proprio per la natura interdisciplinare dei corsi di studio e per il necessario approccio alla "realtà", fatta di ricerche, di sopralluoghi, di visite a catasto e archivi, sono state per anni, forse più di altre, luogo di crescita non solo culturale. Negli ultimi anni l'autonomia universitaria, il costo standard etc., hanno portato a una progressiva semplificazione del percorso che se da un lato ha consentito una sensibile diminuzione del numero di studenti "fuori corso", dall' altro ha progressivamente portato a una maggiore "scolarizzazione" di una generazione

6. Concept, Vittorio Vollono

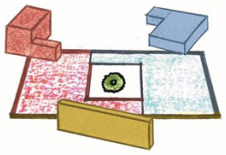
IL PROGETTO. STORIA E CONCEPT

Valle dei Templi, Agrigento: necessità di mantenere un profilo basso.
Lui imprenditore digitale, amante dei barbecue e cene tra amici.
Lei scrittrice sognatrice, ama puntare gli occhi al cielo e guardare le stelle.
Loro figlio ha di recente iniziato a prendere lezioni di batteria ed è in fissa con i suoi muscoli.

La necessità è quella di dedicare a ciascuno dei tre uno spazio privato, preferibilmente all'aperto, dove è possibile dedicarsi alle proprie abitudini.
Da qui l'idea di concepire tre patii: uno relativo allo studio –completo di libreria-, con pareti perimetrali più alte in modo da dare l'idea di un cannocchiale; un altro, più grande e al centro della casa, comunicante con la zona giorno e la cucina, ideale per ospitare grigliate all'aperto; l'ultimo è invece un ibrido tra spazio verde e superficie calpestabile, così da permettere attività ginnica anche all'esterno, accessibile solo mediante una stanza che potrebbe ospitare una batteria e/o attrezzature ginniche. Sono previsti doppi servizi per la zona notte, due camere da letto, cucina, sala da pranzo e soggiorno con servizio facilmente accessibile, infine uno studio spazioso per i genitori e uno spazio polivalente per il ragazzo. Il terrazzo è accessibile per dare l'idea di camminare a metà tra le rovine dei templi e il nuovo tessuto urbano della città di Agrigento.



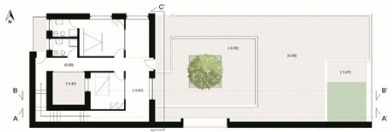
Studio delle funzioni e dei percorsi e definizione di un centro di simmetria

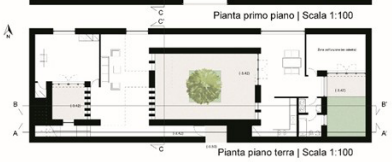

Scomposizione dell'edificio in 3 elementi

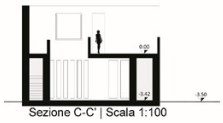
Viste di studio

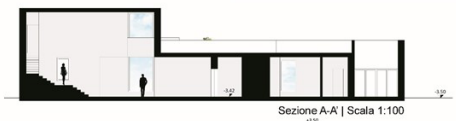
7. Elaborati tecnici, Vittorio Vollono

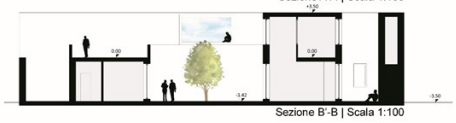
IL PROGETTO. ELABORATI GRAFICI


Pianta primo piano | Scala 1:100

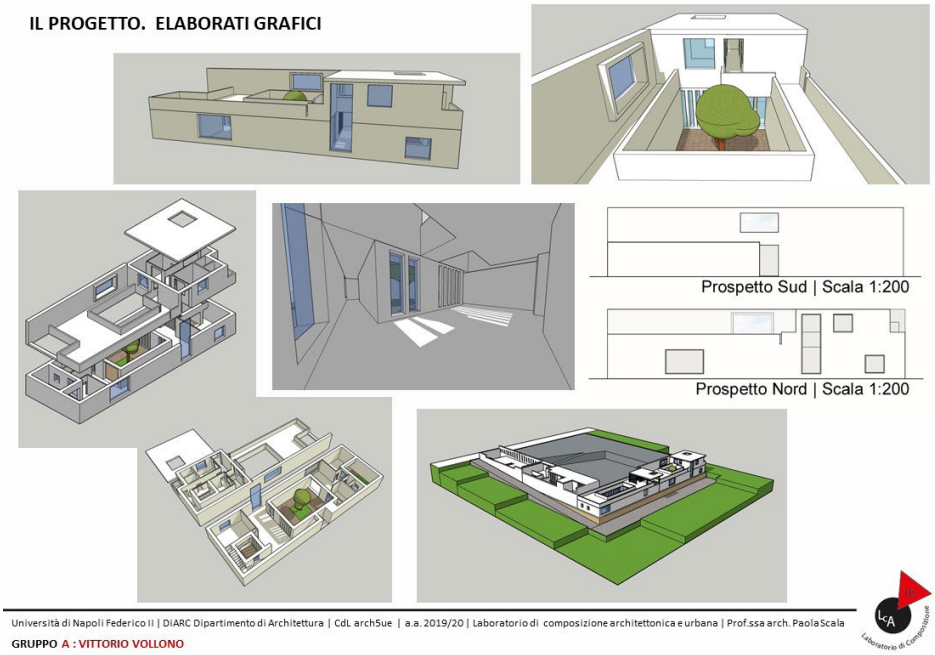

Pianta piano terra | Scala 1:100


Sezione C-C' | Scala 1:100


Sezione A-A' | Scala 1:100


Sezione B'-B | Scala 1:100

8. Modello Tridimensionale e viste d'interno, Vittorio Vollono



9. Plastico di studio, Vittorio Vollono

che, parallelamente, viveva una mutazione nei modi e nelle tecniche di apprendimento. Troppo impegnati a decidere se la realtà virtuale era meglio o peggio del disegno a mano, se il BIM era o meno uno strumento di progetto, se la progettazione parametrica fosse o meno progettazione non ci siamo accorti del progressivo scollamento tra noi e i nuovi studenti: i millenium la generazione il cui pensiero si muove «***aprendo link in continuazione, tenendo tante finestre aperte contemporaneamente, non arrivando in fondo a niente perché incline di continuo a scartare lateralmente verso qualcosa d' altro, e conservando in qualche hard disk la memoria e la mappa di tutto quel viaggio»*** [4]. Poi è arrivato il ***lockdown***, è ci siamo trovati noi catapultati in quel mondo in cui una lezione di centoventi minuti era insostenibile, in cui i disegni erano "informazioni" da correggere con la tavoletta grafica e dove spesso dovevamo chiedere aiuto ai nostri studenti per gestire la lezione. Ma soprattutto un mondo in cui non eravamo più i sacerdoti, ma parte di un flusso di informazioni alle quali ciascuno poteva decidere se, come e quando accedere… ci si poteva allontanare non visti dalla telecamera, registrare tutte o parti di lezione e sentirle dopo, ma si poteva anche aprire ***link*** per guardare meglio un'opera o trovare notizie sull'architetto di cui si stava parlando. L'organizzazione del corso, la sua articolazione in step che ci consentissero di mantenere un contatto con gli studenti è diventata ancora più stringente del solito, talvolta è cambiata la natura delle esercitazioni, ha strizzato l'occhio alla realtà aumentata, siamo stati costretti a provare a inventare forme alternative di comunicazione, a costruire tutorial, a trovare filmati e cercare nel web nuovi link da consigliare agli studenti per sopperire alla chiusura di biblioteche e archivi. E, forse, abbiamo scoperto che i millenium sono molto più autonomi se lasciati liberi di navigare, molto più capaci di costruire relazioni tra concetti se possono scegliere quali approfondire, molto più adulti se liberati dalla presenza fisica del sacerdote. E, sorprendentemente, molto più ansiosi di noi coniugare la realtà fisica con quella digitale, il mondo con l'"oltremondo" per citare ancora Baricco. Sono tornati in aula appena possibile e lo faranno ancora, in un'Università che forse, dopo la bufera, potrebbe essere più a loro misura.

10. Coming Back…
14/07/2020. Esami blended.

Note

1. Le Corbusier (1943) "Conversazione con gli studenti", ora in Tamborrino R. (2003) (a cura di), ***Le Corbusier. Scritti***., Einaudi, Torino, p. 396;
2. Siza A. (2008) ***Sulla Pedagogia*** in «Casabella» n. 700
3. Dal Co F. (2008), ***Editoriale***, in «Casabella» n. 700
4. Baricco. A. (2018), ***The Game,*** Einaudi, Torino, p. 85

Paola Scala
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

opere

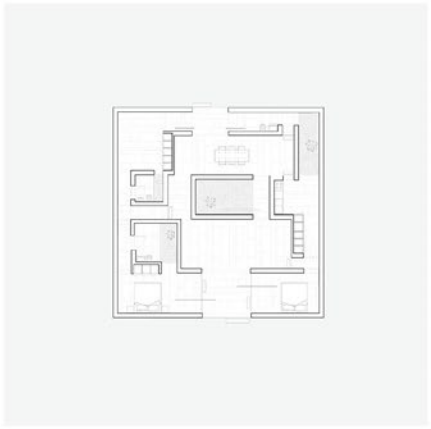
Alberto Calderoni, Marianna Ascolese

Note su un improvviso semestre "a distanza"

Insegnare progettazione è un'operazione concettuale, pratica e culturale stratificata. Non è possibile sciogliere, ordinandole con precisione analitica, le questioni che si mescolano e si intrecciano continuamente, oppure, con facilità, descrivere, elencandoli, i passaggi indispensabili che sono richiesti allo studente per definire compiuta un'azione didattica.

Tale complessità è perfetta manifestazione di quanto sia difficile e arduo il compito dell'insegnante di progettazione. Insegnare a progettare è prima di tutto un'educazione al progetto, un'educazione al saper vivere il progetto. Per dirla con Moholy-Nagy ***progettare non è un mestiere, ma un'attitudine***[1]. Frequentare e frequentarsi quindi, contemporaneamente e nello stesso luogo con gli studenti non è una mera faccenda di gestione accademica, tesa al verificare il sussistere delle condizioni di frequenza al fine di riconoscere e assegnare crediti formativi, bensì è una questione molto più profonda e connaturata con l'essere strumentale che è, appunto, l'insegnante di progetto. Nell'utilizzare questo termine inusuale per identificare il mestiere del professore universitario risiede la possibilità di spostare, per un attimo, l'attenzione sul processo relazionale più che sul valore del merito culturale delle singole posizioni. Già l'etimo dei due termini, professore e insegnante, conduce su traiettorie molto diverse. È proprio dell'insegnante imprimere un segno, tracciare una rotta inducendo il seguire un metodo che è non soltanto legato alla trasmissione del sapere professato (tipico, invece, nel rapporto tra docente e discente in una relazione accademica tradizionale) quanto piuttosto interessato al trasferire informazioni culturali attraverso la frequentazione di un preciso sistema complesso di abitudini, entro cui, appunto, far rivelare, qualora ci sia, l'attitudine specifica di ogni studente coinvolto il questo viaggio. Non a caso, l'idea di movimento che subito trasporta alla mente la parola "viaggio" è fondamentalmente strumentale a comprendere che cosa intendiamo per educare al progetto: un'attiva e totale esperienza sinestetica mediata dalla definizione di un progetto architettonico. Il progetto, il tema, i luoghi, i programmi, le tecniche, sono solo pretesti, sempre funzionali alla costruzione dell'esperienza.

In questo scenario, complesso e parziale, dell'insegnare la composizione architettonica, si è sovrapposta, con irruenza, la terribile condizione pandemica che ha inevitabilmente costretto un ripensamento immediato di tutte quelle azioni quotidiane che, in condizioni di normalità, eravamo abituati a compiere. Nessun giudizio di merito o di valore si intenderà



1. Elaborati del Corso di Teoria e Tecnica della Progettazione architettonica 1B integrato del Laboratorio di Progettazione 1B
Docente Marianna Ascolese
Disegni:
1. Gaetano Mignano, Pianta piano terra, House in litoral Alentejano, Aires Mateus, 2000
2. Emanuele Mirabito, Pianta piano terra, Villa Underland, Sverre Fehn, 1959-1962
3. Luca Molinaro, Pianta piano terra, Casa de Férias, Fernando Tavora, 1958
Modelli:
4. Immacolata Forino, Modello in cartoncino 1:100, House for a photographer II, Carlos Ferrater, 2006
5. Luca Molinaro, Modello in cartoncino 1:100, Casa de Férias, Fernando Tavora, 1958
6. Dario Graziuso, Modello in gesso 1:100, Casa Gaspar, Alberto Campo Baeza, 199
7. Luca Molinaro, Modello in pistolegno 1:20, Casa de Férias, Fernando Tavora, 1958
8. Cinzia Ielpo, Modello in pistolegno 1:20, Casa delle Bottere, John Pawson, 2011
9. Salvatore Mirabito, Modello in pistolegno 1:20, Casa Rotalinti, Aurelio Galfetti, 1969

dare, in questo breve scritto, riguardo lo schierarsi per una fazione - assolutamente contraria alla possibilità della sussistenza dei requisiti minimi per l'insegnamento del progetto "a distanza" - piuttosto che per quella degli "entusiasti digitali", ovvero una significativa parte - rintracciabile in una descritta generazione - che stupiti dal loro ritrovarsi ***users*** capaci di ***device*** prima d'ora mai utilizzati, ne hanno - finalmente - scoperto le potenzialità (senza però essere davvero coscienti dei limiti e delle possibili derive). Si intende qui presentare, tracciandone gli argini, quali sono stati gli scarti messi in opera durante l'emergenza e che forse, rileggendoli con la giusta distanza temporale, potrebbero essere validi supporti per una riflessione critica sull'insegnare i modi del progetto.

Il laboratorio di Progettazione del primo anno[2] è, nel percorso formativo dello studente architetto, uno di quei momenti apicali della costruzione del proprio percorso conoscitivo. È il primo corso accademico nel quale ci si trova a dover fare davvero i conti con la scelta disciplinare compiuta. Non è un corso teorico ovvero non è tenuto interamente ***ex cathedra*** dal docente, non è un corso esclusivamente pratico, non è un esame da condurre in laboratorio come si direbbe per una materia scientifica, ma è tutte queste cose insieme. Lo studente si trova proiettato, immediatamente e senza mediazioni, nella complessità del progetto: chiamato a tenere insieme questioni teoriche (descritte e argomentate nel corso di teoria e tecnica della progettazione svolto nel primo semestre), strumentalmente messe in opera attraverso l'espediente formativo che è il "tema d'anno". Si è scelto di lavorare in una precisa area della Valle dei Templi di Agrigento[3] con l'obiettivo di progettare una casa-studio immersa in quel preciso e straordinario sistema paesaggistico, archeologico e ambientale. Le intenzioni messe in campo nella fase di redazione del programma del corso di Laboratorio, sono venute tutte meno, una volta in ***lockdown.*** Sopralluoghi congiunti tra le scuole, esercizi legati alla fisicità della costruzione di modelli al fine di verificarne le capacità strutturali e spaziali caratteristiche, costruire il progetto tramite lenti avvicinamenti, tentativi e approssimazioni sempre esplorati tramite modelli e disegni a mano. Si è dovuto, rapidamente, riorganizzare il progetto didattico, articolandolo in due "movimenti" come momenti portanti: il primo in cui sono stati condotti tre esercizi, in cui sono state esplicitate alcune regole della composizione architettonica; nel secondo, invece, si è scelto di continuare a tenere la Valle dei Templi come luogo-pretesto assegnando come

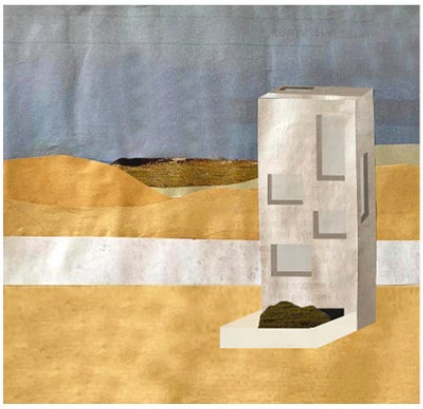
2. Gli esercizi / collage
1.Vittoria Esposito,
2. Salvatore Mirabito,
3. Brunella Formicola,
4. Gaetano Mignano,
5. Luca Molinaro, 6. Emanuele Mirabito, 7.Vittoria Esposito, 8. Francesca Marchiello, 9. Luca Molinaro

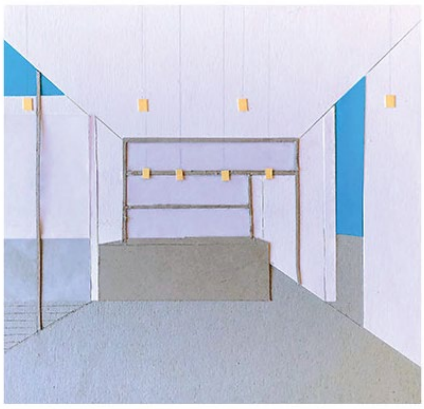
3. Una casa nella valle dei Templi di Agrigento / collage
1. Salvatore Mirabito, 2. Brunella Formicola, 3-4. Cinzia Ielpo, 5. Brunella Formicola, 6. Luca Molinaro, 7. Emanuele Mirabito, 8. Gaetano Mignano, 9.Vittoria Esposito

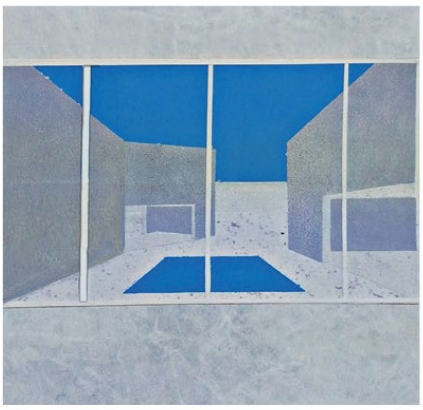
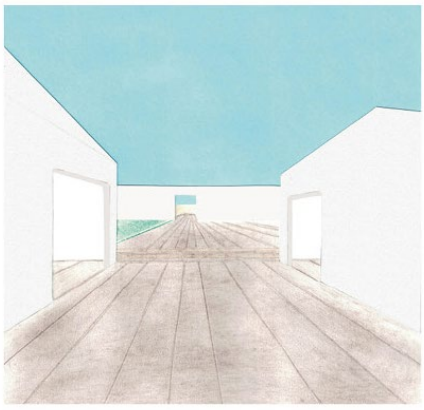
tema di progetto, una casa che possa essere, contemporaneamente, spazio per l'abitare, spazio pubblico per lo stare e spazio per l'arte. I tre esercizi propedeutici sono stati pensati come elementi da "sommare" montandoli insieme ma sempre ricercando possibili declinazioni rispetto ai vincoli e ai caratteri del luogo. L'idea guida è stata quella di configurare un percorso didattico che abbia come fine il proiettare lo studente nella dimensione complessa del progetto di architettura grazie a una serie di avvicinamenti circostanziati, smontando la tradizionale immersione nel processo in esercizi contenuti per dimensioni, volta per volta conclusi in loro stessi ma disponibili a riflessioni più ampie. Nella prima fase sono stati condotti, appunto, tre esercizi di composizione, a cui è stato dato un nome: "La casa per l'albero", "Il bar per strada" e "Sotto, la galleria". Tre momenti progettuali, svolti a partire da una serie di condizioni assegnate, con cui lo studente si è avvicinato alle possibilità date dalla composizione architettonica e le diverse declinazioni spaziali ottenibili. Nella seconda, invece, mettendo a sistema quanto acquisito durante i primi mesi di studio, è stata richiesta la formalizzazione un piccolo progetto architettonico, una "casa per l'uomo", immaginata come micro-infrastruttura capace di accogliere una pluralità di usi differenti tra loro. Il progetto, in continuità con quanto già messo a punto attraverso esercizi e lezioni del corso di teoria e tecnica della progettazione architettonica, è stato incardinato, grazie a concrete azioni progettuali, cercando di ampliare lo sguardo degli studenti ma contemporaneamente affinare la loro consapevolezza intorno a tre questioni fondative del fare architettura: le idee, i linguaggi e le atmosfere.

Un processo che ha significato adeguarsi al conoscere il progetto e farlo crescere tramite la mediazione del computer: lo spazio fisico del laboratorio dissolto ha dovuto cedere il passo ad una nuova idea di ambiente condiviso. Collage, piccoli modelli realizzati con materiali rintracciabili a casa e disegni (a mano o in cad) sono stati strumenti con cui si è costruito un archivio digitale di molti materiali, eterogenei, non-finiti, con la speranza che, nonostante tutto, il ruolo civile dell'Università sia stato in ogni caso svolto.

4. Una casa nella valle dei Templi di Agrigento / collage
1. Brunella Formicola,
2. Salvatore Mirabito,
3. Emanuele Mirabito ,
4.Vittoria Esposito
5. Gaetano Mignano,
6. Luca Molinaro



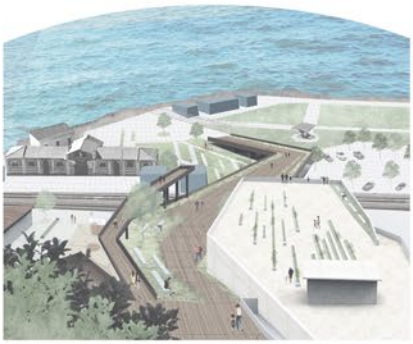


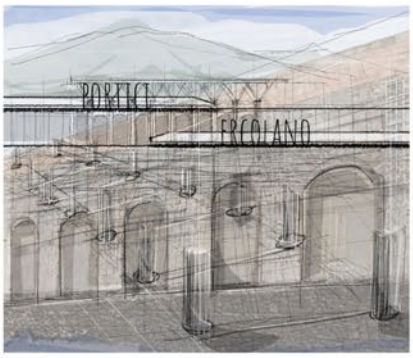



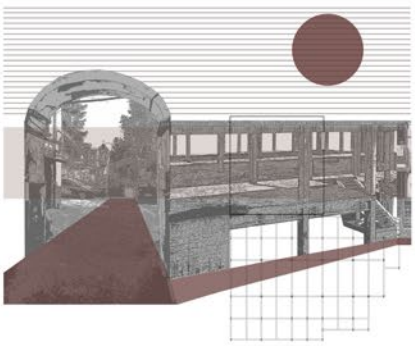
Note

1. Moholy-Nagy L. (1947), ***Vision in motion,*** Paul Theobald & Co. Chicago Illinois. p.42
2. Qui si tratta del Laboratorio di Progettazione 1 tenuto nell'a.a. 2019/20 dal Prof. Arch. Alberto Calderoni con Marianna Ascolese (docente del corso di Teoria e Tecnica della Progettazione), Luigiemanuele Amabile, Vanna Cestarello e Salvatore Pesarino (docente di supporto alle attività didattiche integrative del Laboratorio) all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura del DiARC - Dipartimento di Architettura, Università degli Studi di Napoli "Federico II".
3. Nell'a.a. 2019/20 i laboratori del primo anno del Dipartimento di Architettura hanno aderito al progetto didattico IncipitLab - coordinamento nazionale dei laboratori del primo anno promosso, organizzato e diretto dal Prof. Arch. Andrea Sciascia, Università degli Studi di Palermo.

Alberto Calderoni, Marianna Ascolese
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura







opere

Bruna Di Palma, Adriana Bernieri, Francesca Coppolino

In sintesi.
La costruzione di un'idea di città per Portici

L'insegnamento dell'architettura ha rappresentato un tema intorno al quale ci si è periodicamente interrogati per comprendere le direzioni verso le quali l'educazione al progetto si stesse proiettando. Con l'editoriale di apertura del numero 766 di Casabella[1], Francesco Dal Co denunciava la necessità di affrontare con costanza questo tema, ponendo l'attenzione anche sull'esigenza di un regolare e continuo confronto tra l'insegnamento dell'architettura e la modificazione della società e, in questo senso, ravvisando l'impossibilità di affidarsi a certezze pedagogiche precostituite e di imporre metodologie unificanti e irrigidenti universalmente valide.

Ed era il 1938 quando Mies e Le Corbusier, ricorda Dal Co, si esprimevano infatti in termini del tutto problematici rispetto a questo tema, «If teaching has any purpose», dichiarava Mies, «If l had to teach you architecture» scriveva Le Corbusier, parole che tolgono alle loro frasi ogni tono di raccomandazioni inconfutabili.

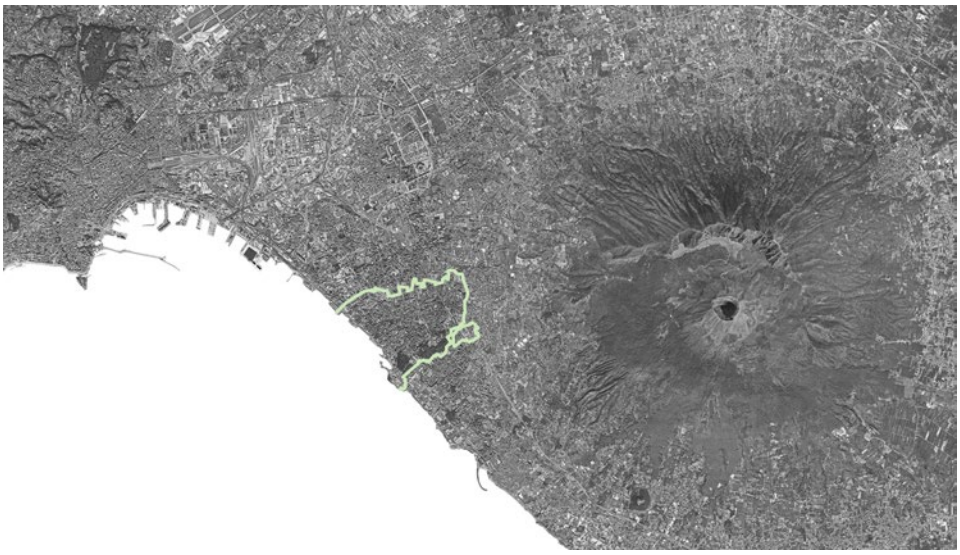
La condizione di incertezza legata all'emergenza sanitaria che ha caratterizzato l'ultimo anno universitario ha nuovamente posto l'accento sulla necessità di mettere in discussione le convinzioni legate alla trasmissione delle competenze e di interrogarsi sull'insegnamento del progetto come forma condivisa di costruzione di idee, principi, azioni, come ricordavano Pierre-Alain Croset, Giorgio Peghin e Luigi Snozzi[2] già prima che la pandemia facesse emergere l'esigenza di stare insieme pur mantenendosi distanti[3].

Questa inevitabile distanza alla quale la didattica è stata costretta per contrastare la diffusione del virus, ha spinto a elaborare nuove strategie per sovvertire logiche individualistiche, specialistiche e separatiste ancora più rafforzate dall'essere confinati ognuno presso le proprie stanze, verso la definizione di meccanismi di lavoro collettivo che rafforzassero il ruolo di nascenti comunità progettanti come quelle composte dagli studenti e dagli insegnanti, uniti dagli obiettivi formativi di uno stesso laboratorio. Privati della dimensione empatica tra i corpi inequivocabilmente di stimolo per la dimensione intellettuale, della reciprocità situazionale di un tutt'uno relazionale di cui studenti e insegnanti conoscono perfettamente le peculiarità[4] e gli esiti dell'ultimo anno di insegnamento dell'architettura sono il frutto di un ancor più accorato lavoro di ricerca sui modi del progettare insieme.

Nel solco di queste premesse, si è mosso il Laboratorio di Sintesi finale B incardinato all'ultimo anno del Corso di Laurea Magistrale in Architettura dell'Università degli

1. ***Portici città-parco. Manifesti di progetto.*** Collage di disegni elaborati dagli studenti del Laboratorio di Sintesi finale.

Studi di Napoli Federico II nell'annualità 2019/2020[5], Laboratorio in cui si intrecciano diverse componenti disciplinari a definire una risposta progettuale complessa e proiettata verso una simulazione, ma anche un ampliamento degli abituali orizzonti della pratica professionale (Fig. 1).
Questa esperienza, svolta in presenza nel primo semestre, a distanza nel secondo e ancora in presenza durante l'evento di presentazione degli esiti finali, è stata concepita come un'occasione per indagare quei meccanismi che un reale progetto urbano richiederebbe, per definire una prospettiva di lavoro valida in termini di integrazione disciplinare, controllo del processo logico delle scelte alle diverse scale, risposta progettuale unitaria rispetto a particolari condizioni della contemporaneità, in uno scambio continuo tra aspetti compositivi specifici e aspetti esterni, confronto con il luogo e apertura a riferimenti di carattere generale[6]. La 'sintesi finale', verso la quale il Laboratorio ha proiettato i suoi esiti, è anche l'aspetto che ha suggerito, in via preliminare, la scelta del tema e l'adozione di una metodologia specifica che ha previsto lo scardinamento di una eventuale tirannia dell'impalcatura organizzativa a scapito dei contenuti[7]. In questo senso, più che elaborare una nuova strategia comunicativa per un Laboratorio da svolgere a distanza, si è rafforzato il carattere collettivo di un lavoro progettuale composto dalla imprescindibile relazione tra i singoli contributi. A unire studenti e insegnanti nell'ambito di una esperienza svolta prevalentemente a distanza, è stata la costruzione condivisa di un'idea di città per Portici[8], un processo di progressiva definizione al quale ha contribuito il singolo progetto sviluppato autonomamente da ciascuno studente. In connessione con l'intero quadro strategico composto dal sistema generale di scelte e di approfondimenti e in risposta alla condizione di complessità della realtà urbana e sociale di riferimento, ma anche come paragrafo di un racconto complessivo legato alla formalizzazione degli esiti del laboratorio nella forma di un volume digitale, ogni studente ha sviluppato obiettivi comuni all'intero gruppo di lavoro.
Portici è una città collocata ai piedi del Vesuvio (Fig. 2), caratterizzata da due primati: nel 1839, l'inaugurazione della prima ferrovia italiana, la Napoli-Portici; oggi, la densità abitativa più alta d'Italia. Incastonati nel tessuto urbano contemporaneo, frammenti di storia in forma di ville e giardini con vista sul golfo e spazi monumentali come quello della Reggia con il suo Parco, si susseguono in una progressione scalare che a Portici esalta da sempre il rapporto tipo-morfologico tra spazio interno



2. ***Ortofoto di Portici tra golfo di Napoli e Vesuvio.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Sintesi finale.

3. ***Portici città-parco. Individuazione delle aree di progetto.*** Disegno degli studenti del Laboratorio di Sintesi finale.

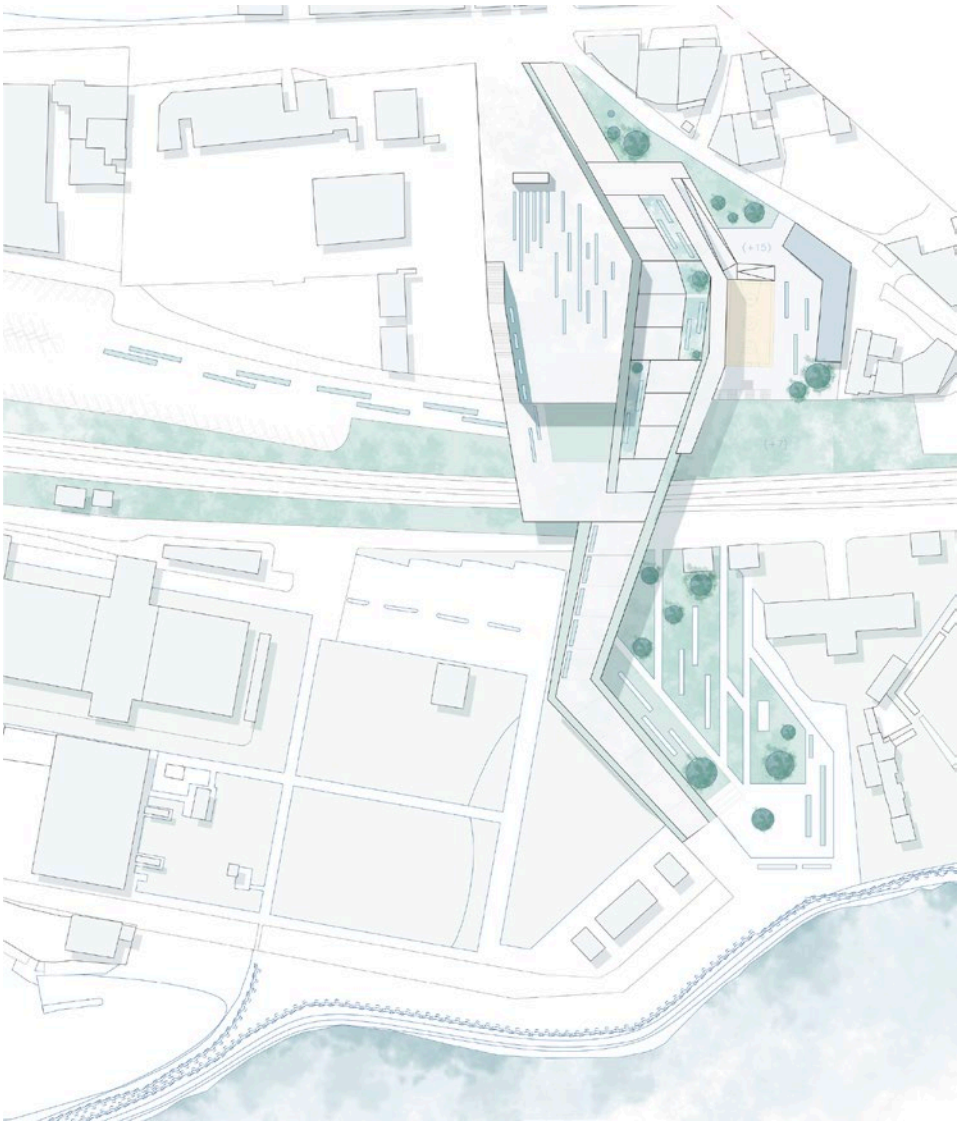
e spazio esterno[9]. E dunque questo rapporto è stato l'oggetto principale dell'indagine progettuale, in un momento, quello del primo ***lockdown*** per Covid-19, in cui lo spazio interno ha rappresentato l'esperienza collettiva prevalente, un interno pubblico e condiviso contrapposto ad un esterno silente e svuotato.

Nel sovvertire le logiche di abbandono progressivo, di cesure infrastrutturali, di compromissioni ambientali e di disagio sociale che caratterizzano oggi molti brani della città, si è lavorato alla definizione di paesaggi inclusivi, connessioni multiple, luoghi filtro e accessibilità ampliate. Si è lavorato collettivamente ad una idea di Portici città-parco (Fig. 3), uno scenario raggiungibile per una città con un'estensione di circa 4kmq che ha obiettivi di contemporaneità molto pronunciati (Fig. 4), come testimoniato dalla presenza del Dipartimento di Agraria dell'Università Federico II di Napoli, da alcuni recenti concorsi di progettazione per la riconfigurazione del ***waterfront*** e da un'amministrazione interessata a proposte innovative di spazio pubblico per i cittadini (Fig. 5).

La relazione tra architettura, salute e vivibilità in città e la definizione, in particolare, di nuove configurazioni di quello spazio pubblico che è stato privato, nel periodo della pandemia, del suo significato più profondo di luogo di incontro e di scambio, di condivisione e di confronto, sono stati i temi approfonditi nel Laboratorio anche in relazione ad una rinnovata idea di parco contempo-

4. ***L'area della ex Kerasav come nuova centralità urbana.*** Progetto di Benzo Ciullo.

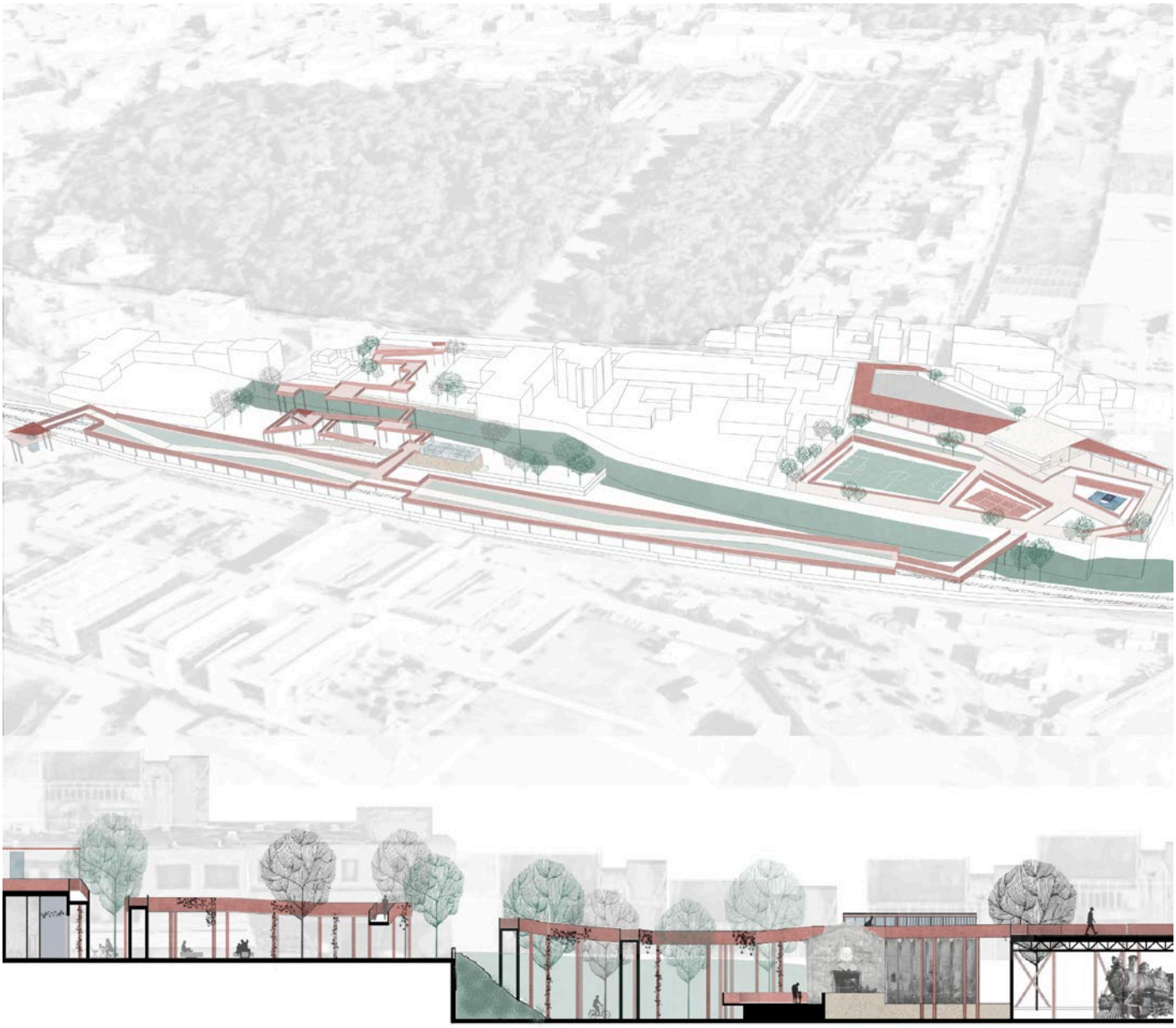
5. ***Tra città e mare.*** Progetto di Alessandra Morelli.



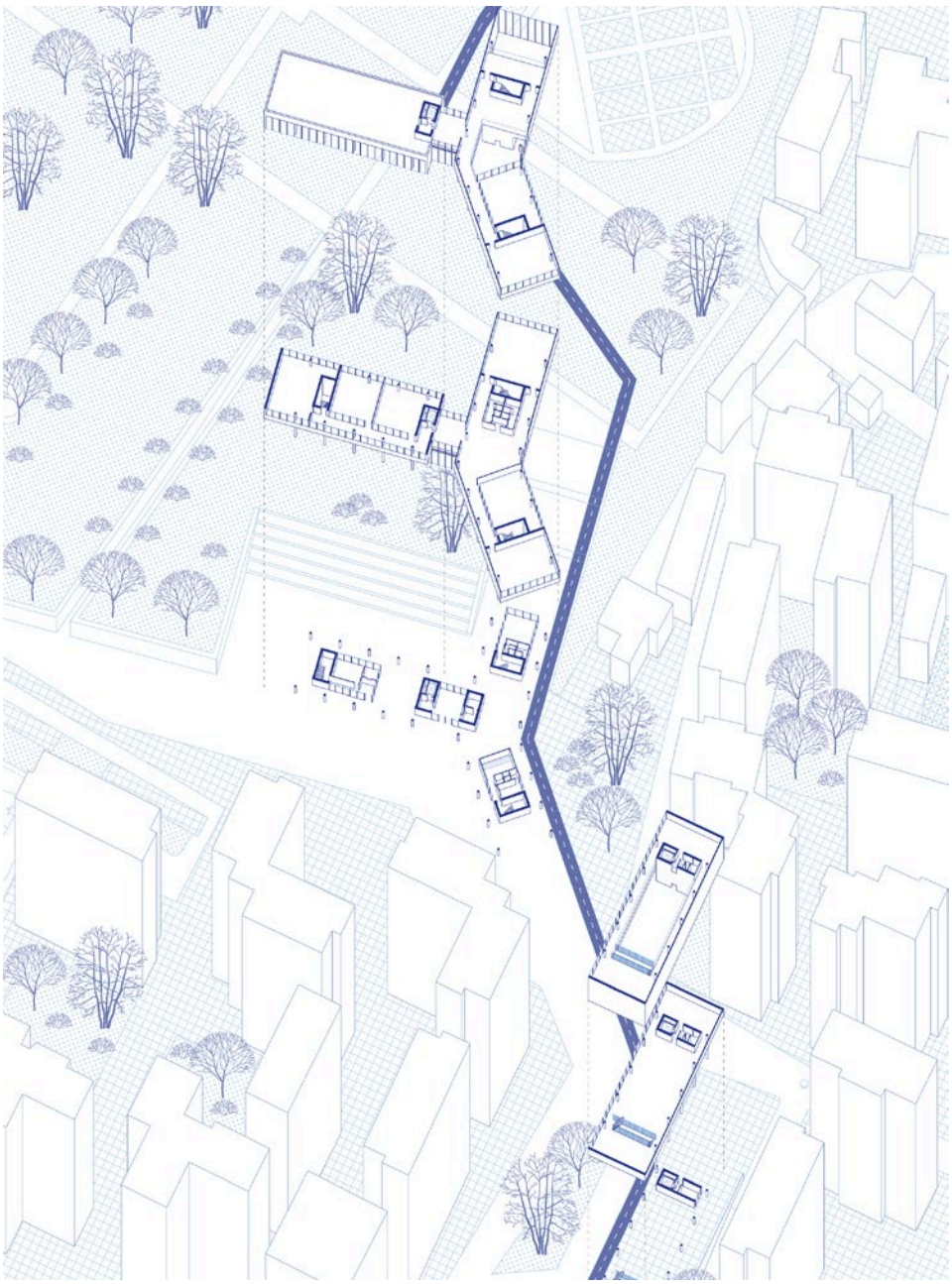
raneo e di natura in città (Fig. 6). Il Laboratorio si è ulteriormente aperto al territorio, configurandosi anche come spazio del dialogo e della condivisione di istanze provenienti dalle esigenze espresse dai diversi interlocutori, politici, istituzionali e sociali, solo per fare qualche esempio, coinvolti dal processo di trasformazione.
La costruzione dell'idea di città-parco per Portici si è sviluppata, dunque, attraverso la definizione di nuove centralità non concepite in termini di azioni puntuali, ma come inneschi di trame di spazi pubblici. La ***riattivazione*** di spazi in abbandono attraverso il riuso e la riconfigurazione di aree urbane dismesse e/o edifici di scarto ai quali sono stati attribuiti nuovi ruoli urbani (Fig. 7); la ***stratificazione*** di suoli molteplici, come definizione di nuovi ambienti urbani multilivello attraverso la relazione tra dimensione verticale dell'architettura e dimensione orizzontale dello spazio aperto (Fig. 8), la ***connessione*** tra spazi eterogenei attraverso la definizione di infrastrutture abitate per la condivisione della quotidianità urbana (Fig. 9 e 10), sono alcuni dei temi grazie ai quali è stato possibile elaborare la nuova visione urbana per Portici città-parco proposta dal Laboratorio.

6. ***Retro (water)front.*** Progetto di Marialisa Scotto Rosato.

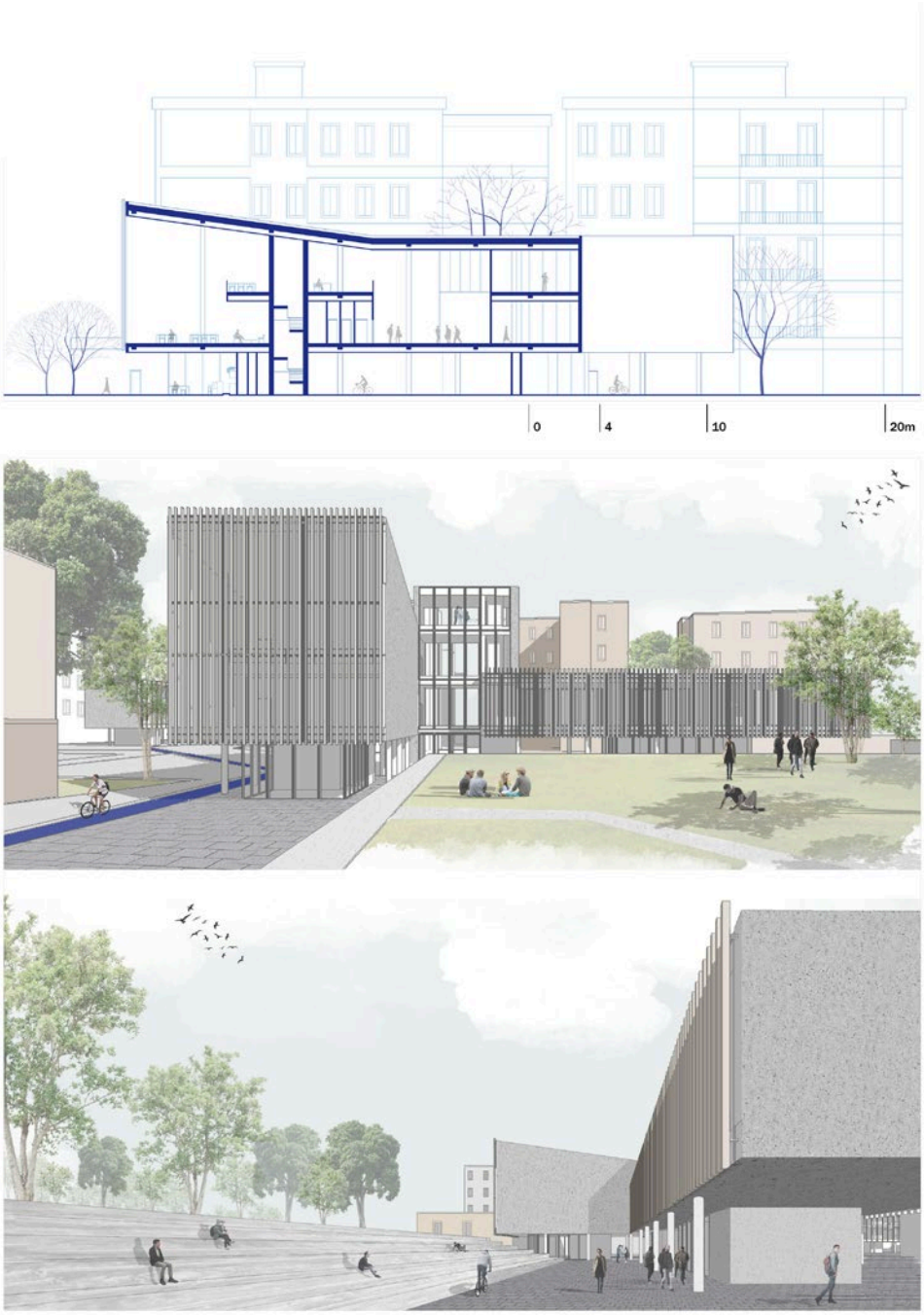
7. ***Riattivazione delle ex officine Fiore tra Portici ed Ercolano.*** Progetto di Antonia Sodano.



8. *Urban Jungle*. Progetto di Mafalda Pastore.



9. ***Connessioni multiple.*** Progetto di Davide Andrea Cutolo.



10. ***La porta del parco di Villa Mascolo.*** Progetto di Davide Andrea Cutolo.

Note

1. Dal Co F. (2008), "Insegnare architettura", Casabella n. 766, pp.3-5. Nello stesso numero della rivista viene pubblicato il contributo di Le Corbusier e nei quattro successivi i saggi di Mies, Nervi, Eisenman e Siza.
2. Si veda in particolare l'Introduzione al libro Croset P.-A., Peghin G., Snozzi L. (2016), ***Dialogo sull'insegnamento dell'architettura***. LetteraVentidue, Siracusa, pp.7-9.
3. Per un approfondimento si veda Chipperfield D. (2020), "Stare distanti /stare insieme", Domus, n. 1046, p. 2.
4. La riflessione riprende alcuni concetti espressi da Carlo Quintelli nel contributo raccolto da ProArch Società Scientifica nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica, nell'ambito di una call sull'Università in absentia consultabile all'indirizzo https://progettazionearchitettonica.eu/wp-content/uploads/2020/07/Coontributi-ProArch-L%E2%80%99Uiversit%C3%A0-in-absent-ia.pdf
5. Titolare del Coordinamento del Laboratorio di Sintesi finale B per l'a.a.

2019/2020 è stato il prof. Pasquale Miano responsabile anche per gli aspetti di Progettazione architettonica e urbana con la collaborazione degli architetti Adriana Bernieri e Francesca Coppolino; le discipline integrate sono state: Progettazione Urbanistica - prof.ssa Laura Lieto, Progettazione Esecutiva - prof. Eduardo Bassolino, Economia ed Estimo ambientale - prof. Giuliano Poli, Tecnica del controllo ambientale - prof. Fabrizio Ascione, Tecnica delle Costruzioni - prof. Attilio De Martino.

6. Per un approfondimento su questo approccio all'insegnamento del progetto si veda Miano P. (2011), ***Vomero, Storkterrein e altri luoghi. Il progetto didattico come ricerca.*** CLEAN, Napoli.

7. Per un approfondimento sulla didattica integrata si veda Di Palma B. (2019), "Insegnare l'architettura. La progettazione integrata come pratica didattica", in Leveratto J. (a cura di), ***Imparare architettura. I laboratori e le pratiche di insegnamento. Atti del VII Forum ProArch, Milano 16-17 novembre 2018.*** ProArch, pp.59-62.

8. Il lavoro sviluppato per Portici si incardina all'interno di un progetto di ricerca più ampio che riguarda la costruzione di visioni strategiche di rinnovamento urbano per alcuni comuni della Campania e i risultati di un primo Laboratorio svolto su questo tema e curato dal prof. Pasquale Miano sono stati raccolti in: Bernieri A., Coppolino F. (a cura di) (2019), ***Castel Volturno Advanced Design Studio,*** fedOA, Università degli Studi di Napoli Federico II, consultabile all'indirizzo http://www.fedoa.unina.it/12334/1/LabSintesiFinale_pubblicazione2019.pdf.

9. Si veda Pezza V. (2005), ***Città e metropolitana. Vesuvio infrastrutture territorio,*** Clean, Napoli.

Bibliografia

Chipperfield D. (2020), "Stare distanti /stare insieme", Domus, n. 1046, p. 2.

Croset P.-A., Peghin G., Snozzi L. (2016), ***Dialogo sull'insegnamento dell'architettura***. LetteraVentidue, Siracusa.

Dal Co F. (2008), "Insegnare architettura", Casabella, n. 766, pp.3-5.

Di Palma B. (2019), "Insegnare l'architettura. La progettazione integrata come pratica didattica", in Leveratto J. (a cura di), ***Imparare architettura. I laboratori e le prati che di insegnamento. Atti del VII Forum ProArch, Milano 16-17 novembre 2018***. ProArch, pp.59-62.

Miano P. (2011), ***Vomero, Storkterrein e altri luoghi. Il progetto didattico come ricerca***. CLEAN, Napoli.

Pezza V. (2005), ***Città e metropolitana. Vesuvio infrastrutture territorio***. CLEAN, Napoli.

Bruna Di Palma, Adriana Bernieri, Francesca Coppolino

Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

opere

Raffaele Cutillo

Architetture per la città consolidata: relazioni e conflitti. Ventiquattro progetti per Montesanto-Pignasecca

La planimetria viene inserita sul suo terreno: vi entra come una mano in un guanto. Il lago è a quattro metri dalla finestra, la strada è a quattro metri dalla porta.

Le Corbusier (1923), *Une petite maison.* Aux Editions Girsberger, Zurich

... Or tutto intorno una ruina involve, dove tu siedi, o fior gentile, e quasi i danni altrui commiserando, al cielo di dolcissimo odor mandi un profumo, che il deserto consola...

Leopardi (1836), *La ginestra o Il fiore del deserto.*

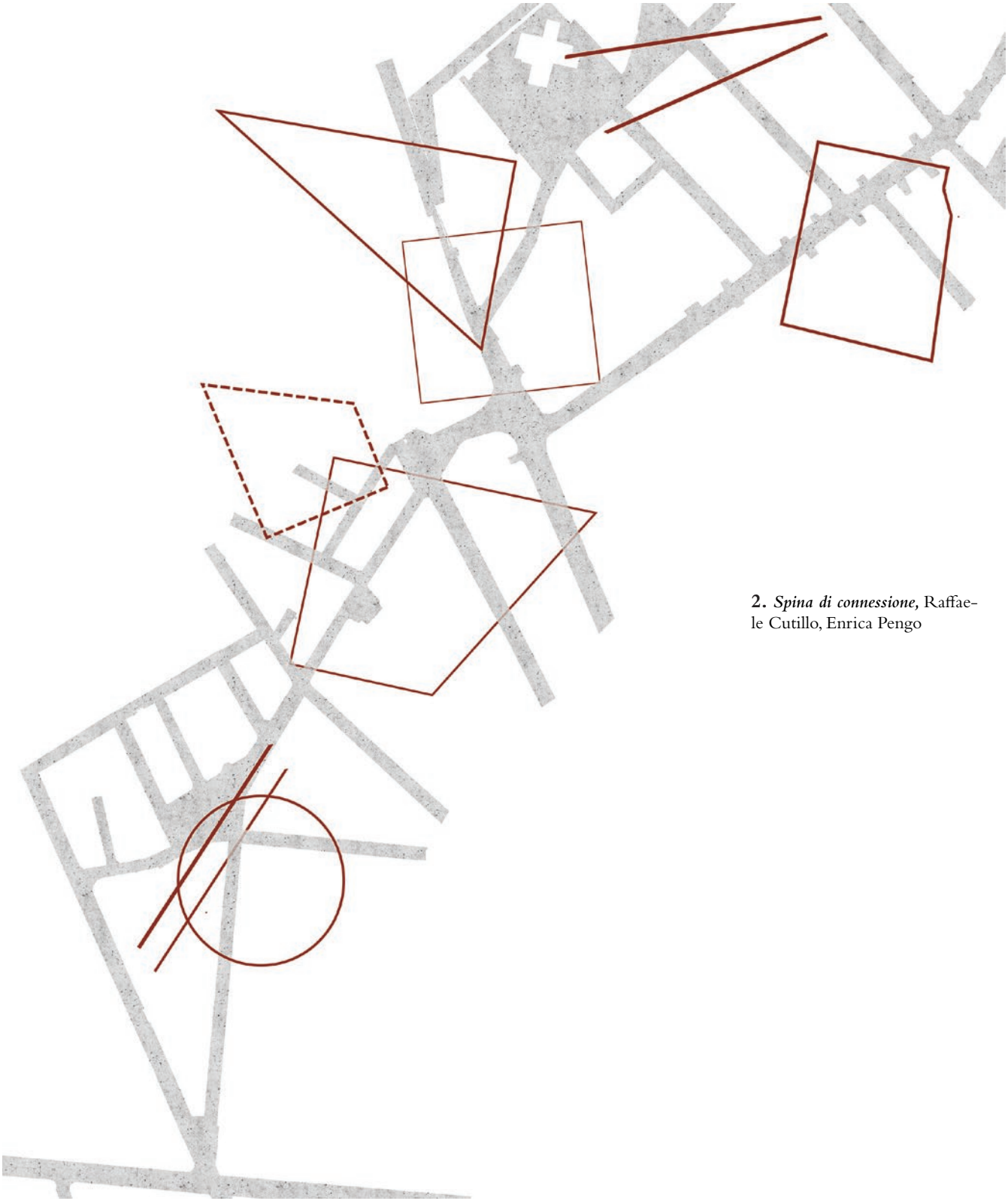
Montesanto e Pignasecca sono due quartieri del centro storico di Napoli a ridosso delle *cuadras* dei Quartieri Spagnoli. L'impianto urbano, in parte condizionato dalla rigidezza morfologica al contorno, si adagia gradualmente alla orografia della collina di San Martino denunciando così la deformazione, suo carattere peculiare. Accanto agli episodi aulici delle architetture militari e conventuali, dei palazzi della borghesia, dell'Ospedale dei Pellegrini e delle infrastrutture contemporanee per la mobilità, si affiancano blocchi edilizi abitati dal ceto basso, in una moltiplicazione di usi, soprattutto ai piani terra (Fig. 1).

L'area, frequentata da molti studenti universitari, passaggio obbligato per i turisti e mercato quotidiano all'aria aperta, è nocciolo compatto, duro e tormentato che compensa le aristocratiche facciate delle quinte lineari di via Toledo, protettive ed accomodanti. Qui, invece, il rapporto serrato e aritmico tra pieni e vuoti, le luci radenti con ombre marcate dalla compressione edilizia, le integrazioni ferme del vissuto contrarie alla fluidità dell'attraversamento, restituiscono una effervescenza materica e percettiva che suggerisce opposti risultati compositivi, ambivalenti e contraddittori al contempo: rigorosi, esatti nella geometria e decisi nel contrasto oppure il loro adagiamento alla mimesi, nascondimento nella complessità dello spazio e della materia.

Il Laboratorio di Progettazione Architettonica da me coordinato durante il secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020 ha individuato all'interno di questo tessuto fortemente densificato, una serie sparsa di vuoti originati da demolizioni parziali, bombardamenti bellici, residui di incompiutezze, lì dove si sono generati abusi ed adattamenti, provvisorietà ed esasperazioni volumetriche. Le quattro aree, individuate in modo definitivo, si sviluppano lungo una promenade che connette i principali invasi di Montesanto e della Pignasecca, ***fil rouge*** dove sono state individuate, e sovrapposte, giaciture ed assialità, riemersioni di geometrie soggiacenti: spina disponibile per un nuovo disegno urbano di connessione (Fig. 2).

È qui che sono stati sperimentati, attraverso esercizi formali e funzionali, il confronto con la preesistenza e le relazioni possibili, nonché il conflitto con la dimensione caotica della città. Per ciascun vuoto, dagli studenti sono state proposte diverse soluzioni architettoniche per altrettante funzioni: soprattutto residenze, stabili o temporanee, con servizi collettivi, aree di produzione artigianale, spazi per eventi culturali, biblioteche e piccoli musei, luoghi multietnici

1. *Montesanto_Pignasecca*, Matilde Napoletano



2. ***Spina di connessione,*** Raffaele Cutillo, Enrica Pengo

3. ***Piazza Pignasecca,*** Stefania Argenziano

4. ***Piazza Montesanto*****,** Alessia Giaquinto

5. ***Piazzetta Olivella,*** Anita Saggese

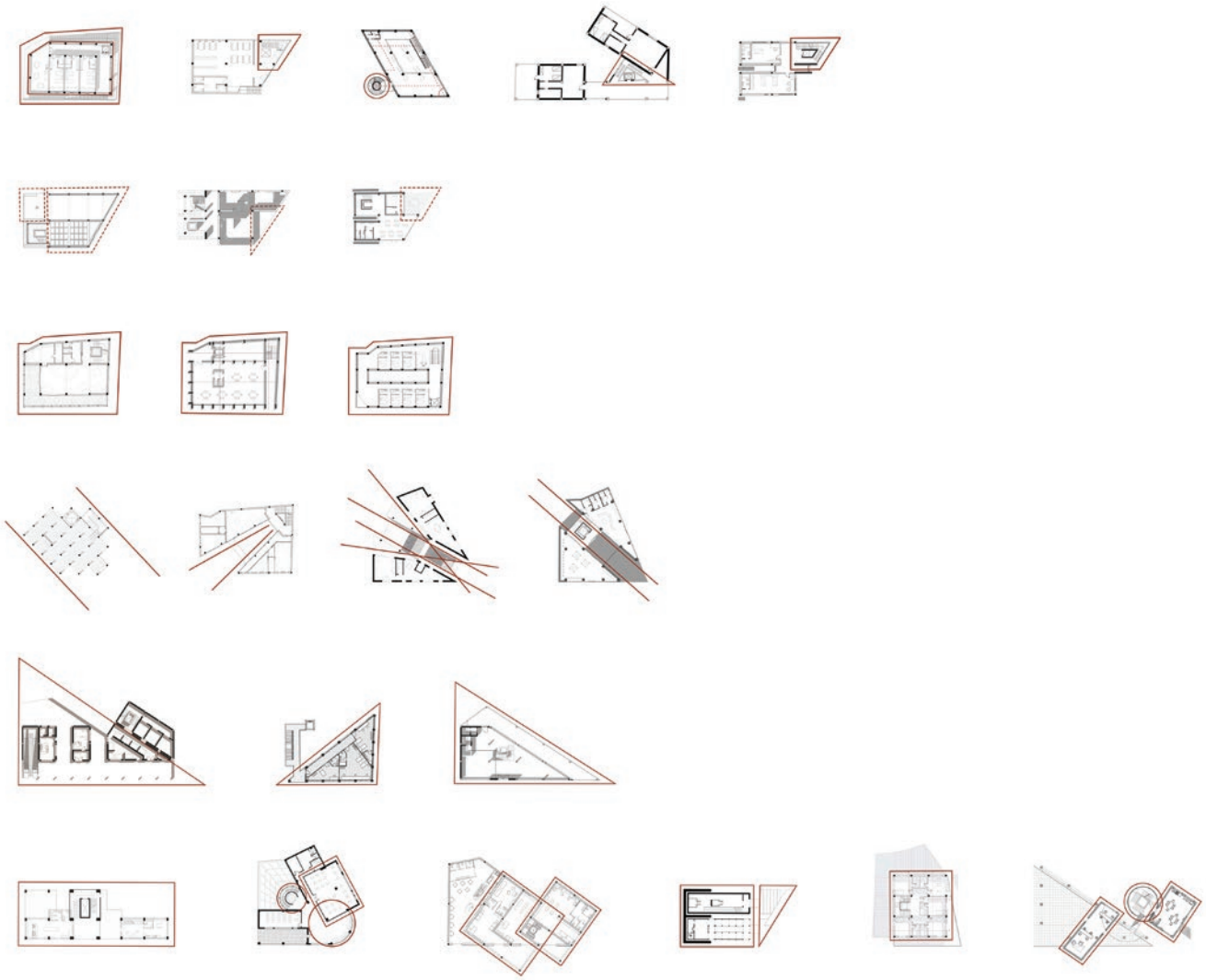
6. ***Piazzetta Olivella,*** Elea Mitrano, Laura Mocerino

7. ***Vico Salata all'Olivella/ Vico II Montesanto,*** Vincenzo Sabatino

per la meditazione religiosa, in una pluralità di approcci. Premesso lo sguardo analitico iniziale e la lettura fenomenica sociale ed urbana, alla architettura non è rimasto che reagire attraverso la forma, grazie a geometria e struttura, manipolazione di volumi nello spazio.

Ciascun progetto è stato tentativo di re-interpretazione, assorbimento di ciò che accadeva al suo margine subendo la fascinazione, e imponendosene il colloquio, con le forzature al suo confine: aperture che avevano squarciato muri contro ogni norma, piccoli giardini d'inverno a sbalzo nel vuoto, terrazzi improbabili ricavati su un qualsiasi piano orizzontale disponibile, emersione di residui di antiche architetture stratificate nel tempo, quinte possenti di contenimento, abbozzi strutturali per contrastare la gravità. Il tema portante è stato la relazione con gli errori presunti della preesistenza, con le sue superfetazioni, le forzature e gli adattamenti del vivere quotidiano, con quella moltiplicazione di monadi anarchiche, frantumazione polisemica dove ora, tra le altre proposte, si possono incontrare decise fenditure per la profondità dello sguardo contenenti scale aperte a marcare, ancora una volta, la familiarità sociale e la condivisione delle intimità (Fig. 3), un edificio polimaterico, duale, che lascia affiancare culti in perenne conflitto dentro architetture simbolicamente riconoscibili, ma in evidente contrasto formale, per essere omaggio alla pluralità e alla tolleranza napoletana (Fig. 4), la ponderosa presenza di un corpo orizzontale fuori scala su accenni di emulazione ritmica delle facciate al contorno per decretare, poi, la definitiva scomposizione dissacrante delle stesse (Fig. 5), la rotazione di un blocco cieco di lava nera, pietra opaca figlia dello ***sterminator Vesevo*** e lucida alla pioggia, terra consolidata fuoriuscente ***in motu*** tra pareti esili sfondate e la trasparenza dei fronti (Fig. 6) o l'inaspettato angolo netto di un bianco e minuto ***mundaneum*** dove l'avvolgimento della rampa, verso il cielo o l'ipogeo, dona dignità ad ogni parte dell'edificio, in assenza gerarchica di un qualsiasi fronte (Fig. 7).

Le ventiquattro soluzioni (Fig. 8), pur nella restituzione di diversi temi architettonici (diagonale, spirale, sottrazione, addizione, purezza del solido) adattati con assolutezza alla specificità del sito disponibile, hanno rivelato, invece, una sorprendente analogia definitiva: la loro capacità intrinseca di rimozione e spostamento, traslazione e adattamento possibile in altri vuoti ancora disponibili e non identificati in precedenza. La serie affiancata dei fotomontaggi (Fig. 9) rimanda ad un ossimoro, paradosso fisico: immobilità e contestuale capacità di

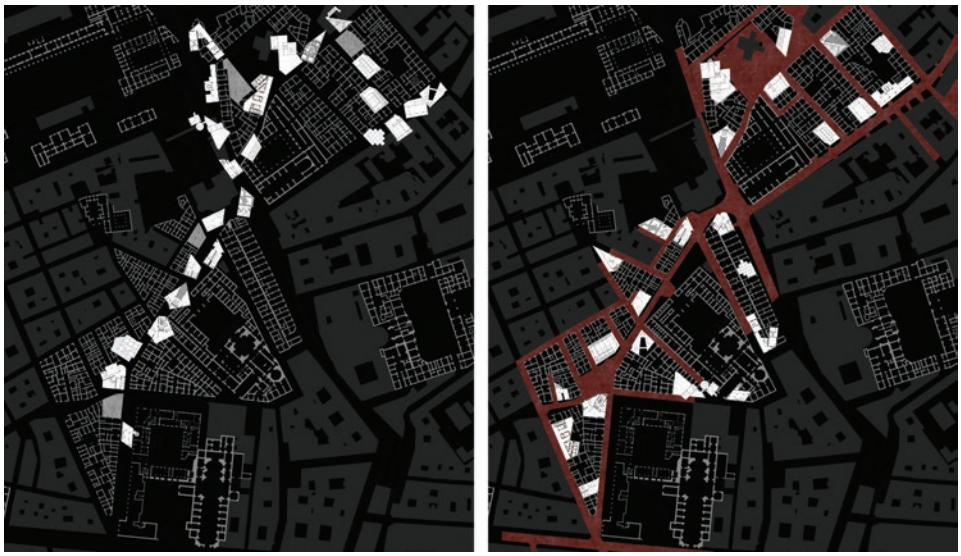


8. *24 progetti per Montesanto e Pignasecca_planimetrie,*
Studenti del Laboratorio 2C
2019/2020

9. ***24 Progetti per Montesanto e Pignasecca_fotomontaggi***

Studenti del Laboratorio 2C 2019/2020: Maria Vittoria Airoma, Daniele Albero, Stefania Argenziano, Massimiliano Bizzarro, Riccardo Calò, Aurora Campione, Maria Laura Corrado, Flavio Costantino, Noemi Curcio, Martina D'agostino, Alessia Giaquinto, Eleonora Iacovelli, Federica Manenti, Chiara Mirra, Elea Mitrano, Laura Mocerino, Lorena Montella, Luigi Palumbo, Martina Parisi, Federica Pepe, Sara Perna, Maria Carmela Piscitelli, Chiara Ruggiero, Lorella Russo, Riccardo Russo, Vincenzo Sabatino, Anita Saggese, Annachiara Sarnataro, Maria Scavello, Michele Tobia, Benedetta Toledo, Gaetano Villani, Grazia Maria Visone. *Tutor:* arch. Enrica Pengo)

spostamento dei singoli edifici.
Estrapolo i progetti e verifico che gli stessi, nello stesso numero, possono essere adagiati con perfetti allineamenti e complementarietà, su altri e diversi luoghi, liberi e non, di quella Napoli densa e sedimentata, lungo la spina. Ed ecco la tavola analoga (Fig. 10), espressione urbana di due di infinite mappe contenenti altrettante relazione tra spazi originari e un numero prestabilito di riproposizioni assolute.
Sembra esserci una legge superiore che supera il conflitto e il centro storico della città si rivela somma di anfratti, come quelli che abitano gli uccelli nei luoghi più imprevedibili del mondo.



10. ***Tavola Analoga,*** Raffaele Cutillo, Enrica Pengo

Raffaele Cutillo
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

luoghi

Dario Giugliano

Senso del luogo e spazio di attesa – Preludio

0. Che cos'è un luogo? Considerato il fatto che questo mio scritto non potrà essere sufficientemente ampio per poter rispondere in maniera adeguata a una domanda difficile come questa, non tenterò nemmeno di azzardare una risposta. Questa domanda, però, deve essere tenuta presente, durante la lettura di questo scritto, come se fosse una sorta di sua traccia silente, un suo presupposto. In particolare, occorre pensare a quanto una domanda come questa possa sollecitare la struttura del cosiddetto senso comune, che tende, facendo per esempio implicito appello alla condizione dell'immediatezza, a considerare il luogo come qualcosa che ricade sotto l'egida della percezione o, più in generale, della cosiddetta esperienza sensibile, soprattutto se questa viene a essere considerata come qualcosa di (anche solo potenzialmente) indipendente o comunque separabile dalle strutture cognitive di tipo intellettivo. Non può, invece, non risultare acquisito, secondo un modello epistemologico che si è affermato in particolare a partire dalla filosofia moderna e nelle scienze della natura con la fisica (teoria della gravitazione) post-newtoniana, che il concetto di spazio in generale e, correlativamente, quello di luogo, per quanto concerne la dinamica esperienziale che li vede coinvolti, non possono essere considerati separatamente dall'orizzonte dell'affettività in cui si costituisce una determinata polarità soggettiva quale elemento di una relazione essenziale. Non si dà mai, quindi, qualcosa come un luogo (o uno spazio) in un senso assoluto.

1. Fare riferimento alla condizione dell'affettività richiama subito quel piano dell'universo emotivo, su cui andrebbe correttamente svolta la nostra riflessione. Al momento proveremo a concentrarci unicamente su un aspetto della tonalità emotiva che troveremo particolarmente corrispondente all'edificazione della struttura esistenziale propria a ogni essere umano. Come si potrà vedere già da questi primi accenni preliminari, siamo già ampiamente all'interno di una problematica inerente questioni che riguardano la prassi architettonica, con le sue modalità esplicative sul progettare, sul fondare, sull'erigere, sul consolidare... in un crocevia di articolazioni disciplinari, che intersecano, ibridandoli, i propri statuti. Questa ibridazione che riguarda il metodo della ricerca non si trova a monte di questa, non ne è mai, quindi, un presupposto, quasi fosse una scelta deliberata, al modo di quelle ipotesi di interdisciplinarità, che spesso (per non dire quasi sempre) restano tali, senza tradursi in alcun esito rilevante, se non in una sorta di ***pastiche*** eclettico, che

1. ***Arg-e bam***

non manca mai di manifestarsi per quello che è: un procedere, allineando, spesso in maniera disordinata e confusa, posizioni teoriche (talvolta) anche contrapposte. Qui, invece, l'ibridazione potrà essere osservata come un risultato, che emerge direttamente dall'azione del processo di ricerca, che non potrà che essere influenzata dall'oggetto su cui va a esercitarsi. Il concetto di luogo (e quello correlativo di spazio) non è un concetto tra i tanti. Per iniziare a comprenderne in pieno la portata dirompente si potrà fare riferimento a quanto accade all'interno dell'universo artistico da circa un secolo in qua, in particolare con l'avvento delle avanguardie storiche e, ancora più specificamente, con l'affermazione della pratica del ***ready-made***. Quest'ultima ha reso evidente ciò a cui la sensibilità contemporanea si riferisce nel riconoscimento dell'identità artistica, al punto tale per cui si può sostituire la domanda essenziale canonica "che cosa è arte?" con una che, sul piano letterale, sembra evocare una determinazione di tipo locale: "dove è arte?". Questa sostituzione del "che cosa" (***tí***) con il "dove" (***poî***) non è ovviamente una semplice sostituzione grammaticale. Essa porta con sé una mutazione radicale di registro epistemologico (conseguenza diretta – e implicita – di ogni sostituzione grammaticale), che su un piano ontologico, per esempio, si traduce nella manifestazione dei piani di territorializzazione su cui tanto hanno insistito Deleuze e Guattari. Ogni esistenza è sempre coinvolta in (emerge a partire da) un piano di territorializzazione, ragione per cui lo spazio vitale si mostra sempre quale spazio d'agguato, d'imboscata (***lochos***) o d'attesa (cfr., per esempio, ***Il***., XIII, 276 sgg.). Ma prima di entrare in maniera ancora più specifica nel cuore della riflessione sul senso del luogo in relazione allo spazio di attesa, sarà bene operare un breve passaggio preliminare per qualche chiarimento linguistico, facendo anche ricorso all'esercizio etimologico.

2. Siamo tentati, da un accostamento omofonico, a leggere (seguendo, tra l'altro, gli antichi percorsi di una tradizione etimologica – chiaramente errata sul piano scientifico) in sequenza analogica ***locus*** e ***lucus***, considerandone così omologicamente le corrispondenze che si possono venire a determinare rispetto a certe specifiche caratteristiche che concernono entrambi questi "oggetti" linguistici. In particolare, ciò che ci sembra rilevante riguarda la condizione di assenza come mancanza (vuoto, lacuna) di qualcosa, segnatamente un'azione volta a intervenire con una mutazione sostanziale dell'oggetto stesso. In questo senso si può pensare il luogo come un'apertura, una radura e, quindi, uno spazio libero, tale da rendere palese la forma in quanto essenza di ciò di cui quello stesso spazio è parte. È una radura che rende visibile ciò che, impraticabile, risulterebbe conseguentemente (altrimenti) impenetrabile alla vista. L'impenetrabilità della selva è garantita (custodita, preservata) dall'assenza di intervento umano. In essa, quindi, a risultare assente è prima di tutto la luce come metafora dell'esercizio della ragione. Il deverbale latino ***ratio*** (da ***reor***), infatti, rinvia a una galassia semantica originaria che non solo richiama il concetto di visione (cfr. il greco ***horaō***, ion. ***horeō***), congruentemente con l'orizzonte culturale occidentale, nel quale l'azione conoscitiva si modella a partire dal paradigma visivo, ma di quel tipo particolare di visione che implica il prendersi cura di ciò che si guarda (cfr. l'accadico ***re'ûm*** «col significato di ***guardare avendo in custodia***: compito del buon pastore, […]»). Ora, qualcosa come una visione non potrà mai esercitarsi in assenza di luce. Da qui l'idea che un bosco rappresenta (vale a dire che è per il senso) ciò che si colloca al di fuori e al di là della visione, al di fuori, quindi, e al di là della conoscenza, come rischiaramento e illuminazione – senso palese ancora oggi a partire, per esempio, da termini come imboscare o imboscata, che indicano o richiamano l'idea (preliminare) del nascondimento, dell'occultamento. Non a caso, oggi come sempre, l'idea del ritirarsi nella selva indica la possibilità di un chiamarsi fuori dal mondo. E potrebbe sembrare a un primo sguardo strano che due luoghi, considerati assolutamente in opposizione, come la selva intricata di vegetazione e il deserto, possano essere entrambi il luogo in cui ci si ritira dal mondo, la meta di chi intende praticare la condizione ascetica, abbandonando la società, la vita cosiddetta civile. In realtà, questi due luoghi, che sono pure la negazione dell'orientamento come favore della possibilità dell'individuazione, hanno un elemento fondamentale in comune: entrambi non offrono (almeno immediatamente) riferimenti. Per eccessiva ricchezza di componenti presenti

2. ***Arg-e bam con a sinistra la cittadella***

o per una loro mancanza pressoché totale, sempre a un primo sguardo, la foresta e il deserto mostrano sé stessi quale difficoltà estrema, quando non manifesta impossibilità alla forma primordiale di sapere, quella legata alla decisione del dove andare. Prima è stata evocata la condizione umana come rispecchiamento di (in) una tonalità emotiva. Possiamo ora affermare che una tonalità emotiva fondamentale è certamente legata alla possibilità di orientarsi, e l'orientamento chiaramente non può essere disgiunto dalla condizione della decisione di sapere (di decidere) dove andare. Possiamo solo ipotizzare, oggi, quale potesse essere la causa della paura che accompagnava l'esistenza, al punto da fare corpo unico con essa, dei primi esseri umani, vichianamente abitanti la selva. Certamente, c'è qualcosa di quella condizione di perenne timore che tuttora permane nello stato d'animo di un essere umano in una situazione eccezionale quale quella del ritrovarsi in una selva o in un deserto. Lo sgomento misto al senso di assoluto smarrimento, che caratterizza un simile stato, è insieme causa ed effetto dell'inestricabile irresolutezza riguardo la meta verso cui dirigersi.

In fondo, la determinazione locale "dove", che sul piano linguistico testimonia della condizione dell'orientamento come possibilità di muoversi da un luogo, come punto di partenza, che si presume conoscere, verso un altro luogo, il punto di arrivo, e viceversa, è pure ciò che consente di poter creare delle mappe (non importa, qui, se queste siano esplicitamente o meno visualizzate), garanzia, appunto, di quello stesso orientamento. Ogni volta che ci si sposta, quest'azione stessa è, linguisticamente, una risposta alla domanda (filosofica) "dove vado?" – domanda fondativa, più di altre, del senso (letteralmente) dell'umano. La parola senso, infatti, può indicare anche la direzione, il verso di un determinato percorso. Ora, è chiaro che un luogo che disorienta, perché in esso non sono presenti elementi (o ve ne sono talmente tanti da occupare l'intera scena, che ne risulterà talmente saturata da essere del tutto inintelligibile) che consentono di avere punti di riferimento, è evidentemente un luogo che non consente a un senso di emergere, che non sia quello di prostrazione, che non tarderà a manifestarsi in maniera assoluta, in quanto a mancare è la possibilità stessa dell'emersione della condizione umana. Pertanto, l'umano, come da noi oggi è conosciuto e vissuto (cioè quell'umano che si modella a partire dall'epoca moderna e che può essere assimilato alla condizione borghese dell'esistenza), in una simile situazione ne risulterà assolutamente svuotato di senso e quella domanda fondativa non potrà che restare senza risposta. La selva o il deserto, come eccesso insostenibile di elementi (la

vegetazione intricata) o assoluta assenza di elementi, sono, dunque, quei casi limite, quei luoghi come spazio d'attesa, a cui la condizione umana risulta sospesa. Eppure, a dispetto di quanto stiamo pensando fin qui, occorrerà riflettere ancora su questi luoghi e questi spazi come opportunità autentiche a partire dalle quali questa stessa condizione finisce per emergere. Per farlo potrà essere utile riferirci a un caso letterario e alla sua "trasposizione" cinematografica, in cui tutto questo è mirabilmente raffigurato. Mi riferisco al ***Deserto dei Tartari*** (Italia, Francia, Germania Ovest 1976) di Valerio Zurlini, tratto dall'omonimo romanzo di Dino Buzzati.

3. La fortezza Bastiano (Bastiani nel libro), all'interno della quale si svolge gran parte dell'azione cinematografica, è posta a guardia del nulla. Il deserto la circonda. Esso segna pure il limite rispetto a una minaccia, il nemico, che farà la sua comparsa solo alla fine, ma anche in questo caso, l'azione non si svolgerà: la narrazione prenderà congedo sulla soglia di un'incombenza, perché il nemico si manifesterà, sì, ma unicamente per disporsi, appunto, minacciosamente, nello spazio di fronte ai bastioni della fortezza, come a preludere a un attacco, che, però, non vedremo mai. Nel corso dell'intera narrazione, invece, la presenza/assenza del nemico incomberà nella misura di una sospensione indefinita. La sua fantomatica forma di manifestazione sarà marcata da una dimensione dell'attesa, i cui margini saranno dilatati oltre ogni misura plausibile. Intere esistenze si percepiscono consumate in questa snervante aspettazione, punteggiata di tanto in tanto da episodi che si vuole, talvolta a tutti i costi, leggere come indizi di una presenza ostile, di una minaccia palese e, quindi, incombente, ma l'interpretazione può risultarne

3. *Arg-e bam, le mura merlate perimetrali*

talmente forzata al punto da dubitare finanche della reale esistenza di questa minaccia nemica, per cui, a un certo punto, viene da pensare che il senso di quest'attesa possa, anzi debba essere cercato in sé stessa e non in ciò a cui, magari del tutto vanamente, si ritiene essa si riferisca. Del resto, solo un'ipotesi del genere è davvero in grado di riscattare quelle esistenze che invano si sono spese nell'aspettativa di un nemico che non si è mai manifestato. Ma torniamo al deserto che circonda la fortezza, come segno di un limite. Si tratta, come dicevamo, di un luogo altro, di uno spazio indefinito, dove appunto è difficile (quando non impossibile) avere riferimenti, finendo per assumere esso stesso l'identità di una minaccia. In realtà, a saperli leggere, anche un deserto, come una foresta, è abitato da un'infinità di segni, sebbene, in una delle scene iniziali del film, nello specificare che "il deserto si vede bene solo dalla Ridotta avanzata", viene ribadito dal tenente Simeon (Morel, nel libro), alla domanda del sottotenente Giovanni Drogo riguardo cosa si vede, che si vede "niente, sabbia, polvere, e quasi sempre nebbia".

Lo scambio di battute relative al "panorama" nei dintorni della fortezza, all'interno del romanzo, è più ampio e complesso. Le prime, significative informazioni vengono date a Giovanni Drogo dal maggiore Matti. All'insistenza del primo, che vorrebbe cercare di dare subito un'occhiata, dall'alto delle mura a difesa della fortezza o da "una feritoia, una finestra, da cui si possa guardare", il secondo oppone un garbato ma netto rifiuto, che a mano a mano che si va avanti nella narrazione, assume il carattere inquietante della misteriosa reticenza, quasi si voglia nascondere qualcosa. In fondo, cosa sta mai chiedendo di così eccezionale il sottotenente Drogo? Poter dare un'occhiata al deserto, che si stende davanti alla fortezza, dando un'occhiata verso

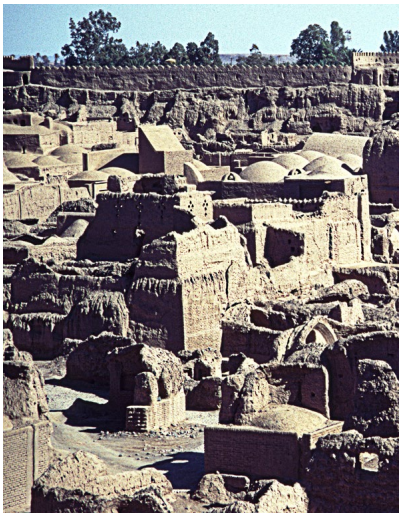
4. *Arg-e bam dall'alto*

nord, anche solo guardando da una finestra. Ma il maggiore Matti è irremovibile, cercando pure di persuadere il suo curioso interlocutore che, in fondo, non c'è nulla da mirare: "Non vale la pena, tenente. Un paesaggio monotono, non c'è proprio niente di bello. Dia retta a me, non ci pensi!". Ovviamente, l'effetto, come sempre capita in questi casi, è opposto. La curiosità monta, rischiando di diventare un tarlo ossessivo, tanto che Matti non trova nulla di meglio che ribadire ancora, prima che il sottotenente prenda congedo da lui: "Arrivederci, tenente. Ma non ci pensi; un paesaggio che non val niente, le garantisco, un paesaggio stupidissimo". L'aggettivo "stupidissimo", riferito a un qualcosa di (apparentemente) inanimato come un paesaggio, sta a indicare fondamentalmente un'assenza, una sospensione. Ciò che è stupido è prima di tutto mancante di quell'elemento atto (o serie di elementi atti) a conferirgli una determinata proprietà, un senso specifico. Quest'assenza definisce, di fatto, una sospensione dei sensi. Non a caso, di qualcosa che è privo di sapore si dice che è sciocco, che non sa di nulla, e, quando di qualcosa diciamo che è sciocco, vogliamo con questo intendere che è per noi insignificante. In esso, quindi, non sono presenti segni rilevanti, tali da essere rilevati, appunto, dai nostri sensi. Una pietanza sciocca, vale a dire scipita, è senza sapore, mancando di quella sapidità, che conferisce quell'elemento rilevante per il gusto al fine di cogliere una differenza, rispetto a qualcosa che, invece, risulterebbe "piatto". Per il maggiore Matti, il panorama desertico che si stende a perdita d'occhio, costituendo gli spazi sconfinati a nord della fortezza, è proprio così: irrilevante, stupido, anzi stupidissimo. Vale a dire che in esso non è dato cogliere elementi tali che possano permettere di determinare delle differenze. Tutto tristemente monotono, quindi.

Questo, però, non basta a dissuadere Drogo dal proposito di vedere. Un desiderio può solo acuirsi, per effetto di un diniego. E così la narrazione di Buzzati prosegue, mostrandoci il modo con cui Drogo contravviene al divieto di accedere alle mura, per soddisfare la sua curiosità.

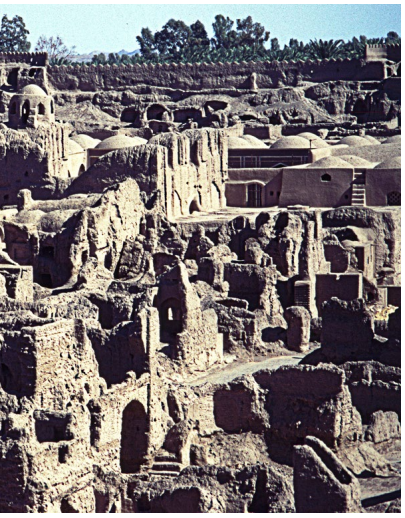
> Quella sera stessa però il tenente Morel, smontato dal servizio di picchetto, condusse di nascosto Drogo sul ciglio delle mura, perché potesse vedere.
> Un lunghissimo corridoio illuminato da rare lanterne accompagnava tutto lo schieramento delle mura, da un limite all'altro del valico. Ogni tanto c'era una porta; magazzini, laboratori, corpi di guardia. Camminarono per circa centocinquanta metri fino all'ingresso della terza ridotta. Una sentinella armata stava sulla soglia. Morel chiese di parlare al tenente Grotta, che comandava la guardia. Così, a dispetto del regolamento, poterono entrare. Giovanni si trovò in un piccolo andito di passaggio; su una parete, sotto un lume, c'era una tabella con i nomi dei soldati di servizio.

"Vieni, vieni di qui" disse Morel a Drogo "è meglio far presto".
Drogo lo seguì per una stretta scala che sfociava nella libera luce, sugli spalti della ridotta. Alla sentinella che incrociava in quel tratto, il tenente Morel fece un cenno, come per dire che le formalità erano inutili.
Giovanni si trovò improvvisamente affacciato alla merlatura perimetrale: dinanzi a lui, inondata dalla luce del tramonto, si sprofondava la valle, si aprivano ai suoi occhi i segreti del settentrione.
Un vago pallore si era fatto sul volto di Drogo, impietrito, che guardava. La vicina sentinella si era fermata e un silenzio sterminato pareva essere sceso fra gli aloni del crepuscolo. Poi Drogo chiese, senza muovere gli sguardi:
"E dietro? Dietro a quelle rocce com'è? Tutto così fino in fondo?"
"Non l'ho mai visto" rispose Morel. "Bisogna andare alla Ridotta Nuova, quella laggiù, in cima a quel cono. Di là si vede tutta la pianura davanti. Dicono…" e qui tacque.
"Dicono?... che cosa dicono?" chiese Drogo, e una insolita inquietudine tremava nella sua voce.
"Dicono che sia tutta sassi, una specie di deserto, sassi bianchi, dicono, come ci fosse la neve".
"Tutto sassi? E basta?"
"Così dicono, e qualche acquitrino".
"Ma in fondo? Al nord, si vedrà bene qualcosa?"
"All'orizzonte di solito ci sono le nebbie" disse Morel che aveva perduto la sua proverbiale esuberanza di prima. "Ci sono le nebbie del nord che non lasciano vedere".
"Le nebbie!" esclamò Drogo incredulo. "Non resteranno mica in permanenza, qualche giorno l'orizzonte sarà pure sereno".
"Quasi mai sereno, neppure d'inverno. Ma ci sono quelli che dicono di aver visto".
"Dicono di aver visto? Che cosa?"
"Si sono sognati, si sono. Vacci a credere ai soldati, tu. Uno dice una cosa, uno dice un'altra. Certi dicono di aver visto delle torri bianche, oppure dicono che c'è un vulcano che fuma ed è là che vengono fuori le nebbie. Anche Ortiz, il capitano, garantisce di aver visto, saranno ormai cinque anni. A sentir lui c'è una lunga macchia nera, dovrebbero essere foreste".
Tacquero. Dove mai Drogo aveva già visto quel mondo? C'era forse vissuto in sogno o l'aveva costruito leggendo qualche antica fiaba? Gli pareva di riconoscerle, le basse rupi in rovina, la valle tortuosa senza piante né verde, quei precipizi a sghembo e infine quel triangolo di desolata pianura che le rocce davanti non riuscivano a nascondere. Echi profondissimi dell'animo suo si erano ridestati e lui non li sapeva capire.
Ora Drogo mirava il mondo del settentrione, la landa disabitata attraverso la quale gli uomini, si diceva, mai erano passati. Mai di là erano giunti nemici, mai si era combattuto, mai era successo niente.
"E così" domandò Morel cercando un tono gioviale.
"E così, ti piace?"
"Mah!..." solo questo Drogo seppe dire. Desideri confusi gli turbinavano dentro, insieme con insensate paure.



5. ***Bam, Arg-e bam***

Il senso di disorientamento e di paura di Giovanni Drogo dice tutto sull'intera situazione di sospensione che viene rappresentata da Buzzati, nel libro,



e da Zurlini, nel film, situazione di sospensione che mostra bene quel senso generale del luogo (di ogni luogo) quale spazio di attesa, che finisce per essere pure la metafora dell'esistenza umana nel suo complesso e che altrettanto visibilmente si manifesta nella condizione dell'abitare. Potremmo, giusto per accenno, proprio intrecciare, qui, la dimensione dell'abitare e quella del visivo, mostrando come entrambe contribuiscano alla formazione di quel particolare atteggiamento umano che riconosciamo col nome di civiltà: quando cioè il semplice rintanarsi assume la dimensione del sistemarsi a dimora, del dimorare, dando luogo alla condizione dell'edificazione, grazie alle risorse che le possibilità di un'immaginazione produttiva sono in grado di fornire in termini di prospettiva progettuale. In questo, come già l'intuizione vichiana aveva contribuito a mettere magistralmente a fuoco, consiste il senso dell'umano come uscita dallo stato di natura, dalla posizione bestiale.

4. Aver riportato un passo anche lungo dall'opera di Buzzati non deve trarre in inganno. Questo mio scritto nasce prima di tutto dalle sollecitazioni che il film di Zurlini (come opera sostanzialmente autonoma) è stato in grado di comunicare. Dalle origini delle teorizzazioni occidentali in merito ai rapporti tra scrittura (descrizione verbale) e immagini (come immagini create dall'uomo ovvero i prodotti delle arti visive), è sempre stato un grande argomentare e discutere sulle difficoltà del passaggio dall'una alle altre. Nel nostro caso, potremmo chiederci fino a che punto un film può essere in grado di rendere, in figura, ciò che una parola (letteraria) è in grado di evocare, nella sua sostanziale indeterminatezza. Domanda tutto sommato inutile, se si tiene presente il fatto che, in ogni caso, il risultato finale (nel caso specifico, un'opera visiva come un film) può essere considerato separatamente, come opera a sé, rispetto a quella che dovrebbe essere l'opera da cui è tratto o a cui si è "ispirato". Questo dice tutto riguardo la possibilità di una sostanziale indipendenza dell'uno dall'altra. Oltretutto, come è in questo caso, dopo aver visto il film (soprattutto quando questo è particolarmente riuscito), certe immagini si fissano nella mente e, da quel momento in avanti, la fortezza sarà ***quella*** fortezza, il deserto sarà ***quel*** deserto visto nel film e questo se, da un lato, costituirà certamente, un vincolo, che, com'è ovvio che sia, limiterà l'azione dell'immaginazione, dall'altro finirà per definirla, consentendo all'attenzione di concentrarsi su determinati dettagli, nel momento in cui si vorrà procedere a un'analisi dell'opera.

6. *Arg-e bam, visione delle mura*

7. *La Cittadella*

Le scene della fortezza furono ambientate da Zurlini nell'antica (la sua fondazione pare risalire almeno a un periodo tra il VI e il IV secolo a.C.) cittadella di Arg-e Bam, un grande agglomerato urbano, disabitato dalla metà del secolo XVIII, situato nel sud dell'attuale Iran, il più grande al mondo interamente costruito con mattoni di adobe. L'aspetto complessivo, anche grazie al fatto che gli edifici del resto della città, su cui campeggia la cittadella fortificata, sono in rovina, è proprio quello di precarie "costruzioni" effimere: un castello di sabbia che è sul punto di sgretolarsi. Questo conferisce all'intera ambientazione quell'aria di assoluta precarietà, che si manifesta sul piano sensibile quale corrispettivo della condizione esistenziale messa in scena nella narrazione. La sospensione delle esistenze all'angosciosa dilazione di un'attesa indefinita assume così consistenza tangibile nella porosità friabile di un'architettura, la cui presenza sembra sempre sul punto di contraddire sé stessa, facendo posto a un perenne tramutarsi e svanire nelle forme di un'impalpabile erosione. La condizione complessiva che ne deriva non può che esprimere quel paradosso che, in definitiva, ogni esistenza sempre è, nel momento in cui si manifesta per quel carattere di preludio a nulla, di, insieme, imminenza e rinvio perenni.

Bibliografia

1. G. Semerano, ***Le origini della cultura europea,*** vol. II, t. II, ***Dizionario della lingua latina e di voci moderne***, voce «reor», Olschki, Firenze 2007, p. 544.
2. D. Buzzati, ***Il deserto dei Tartari***, in Id., ***Opere scelte***, a cura di Giulio Carnazzi, Mondadori, Milano 20096, p. 29.
3. ***Ibidem***.
4. Ivi, p. 30.
5. Ivi, pp. 30-32.

Dario Giugliano
Accademia delle Belle Arti, Napoli

recensioni

Francesco Sorrentino

Il cielo sopra noi*

«Quando sei qui con me
Questa stanza non ha più pareti
Ma alberi
Alberi infiniti
Quando sei qui vicino a me
Questo soffitto viola
No, non esiste più
Io vedo il cielo sopra noi»

G. Paoli, ***Il cielo in una stanza***, 1960.

Il cielo in trentatré stanze è il titolo che i curatori Federico Bilò e Riccardo Palma hanno scelto per la raccolta di saggi, alla quale hanno contribuito architetti, "studiosi e amici", con il loro "sguardo disciplinare sulle proprie case e su ciò che a partire dalle proprie case è possibile raccontare, disegnare o evocare".

Il titolo, ispirato alla nota canzone di Gino Paoli, tradisce, nel periodo di isolamento forzato dovuto all'attuale pandemia, una volontà di evasione, che sottolinea quanto lo spazio dell'architettura, seppure ridotto a quello minimo della singola stanza o casa, sia in realtà un luogo di connessione con il mondo: come se la stanza non avesse più pareti, ma alberi infiniti o come se il soffitto si sollevasse permettendo di vedere l'infinità del cielo.

È noto che in tedesco la parola ***raum*** abbia il duplice significato di spazio e di camera e che l'archetipo di spazio per l'abitare dell'uomo sia proprio l'apertura di una radura (***lucus*** in latino) nel bosco, con le pareti fatte dagli alberi e con il tetto ricoperto di stelle, sotto il quale riunirsi per accendere un fuoco. Tetto e recinto, come nella canzone di Gino Paoli, sono gli elementi primari, alberi e cielo, che costituiscono lo spazio di una stanza, lo spazio dell'abitare.

Il libro è organizzato dai curatori in cinque sezioni: stanze, corridoi, finestre, giardini e cortili. Non solo la stanza, quale luogo dello stare per eccellenza, ma anche il corridoio ha dignità di spazio per la vita, evenemenziale: nelle versioni lecorbusiane (***rue corridor***) e in quelle smithsoniane (***street in the air***) è luogo d'incontro e motore di socialità, nella casa popolare e borghese luogo di relazione tra stanze, di accumulo, di attesa.

Giardino e cortile sono stanze a cielo aperto, luoghi in cui la natura è "addomesticata", trova una casa pertinente alla dimora dell'uomo.

E anche la finestra è una stanza che indica un preciso modo di stare: la finestra è, come la porta, uno spazio soglia – ed è quanto mai significativo il comune etimo dei termini ***limes*** (confine) e ***limen*** (soglia) – che non è mai fine ultima, ma continuo sconfinamento verso un altrove 'aperto'.

Ed è questo nodo concettuale, fondamentale perché primario, che il testo indaga in un modo originale, raccogliendo le idee e le immagini di vari architetti italiani.

Il libro è, dunque, una riflessione sulla casa e sull'abitare, temi che l'isolamento domestico imposto dal lockdown ha reso ancora più evidenti in tutta la loro attuale drammaticità.

Francesco Sorrentino
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

* Bilò F., Palma R. , a cura di (2020), ***Il cielo in trentatré stanze. Cronache di architetti #restatiacasa.*** Siracusa, pp. 164.
ISBN 9788862424516

Claudia Sansò

La città per l'uomo ai tempi del Covid-19*

Nessuna utopica soluzione. Nessun ***alter mundus*** ove proiettare i luoghi del vivere civile minacciati dalla pandemia globale. Le riflessioni di cinque 'responsabili' intellettuali affrontano, attraverso letture diverse, il tema della crisi della città come luogo fisico nel quale si forma e si svolge la vita di ciascun individuo, e del suo futuro, rintracciandone le cause senza la pretesa di desumerne conclusioni decisive. Il breve pamphlet edito per i tipi La Nave di Teseo in versione e-book è curato da Massimiliano Cannata, che ne introduce lo sfondo d'orizzonte sotteso all'occasione in cui sono stati raccolti i saggi: il 'crash test' che il Covid-19 ha sottoposto al mondo intero e in particolare ad una Italia nient'affatto preparata.

La sollecitazione prende avvio da un recente saggio di Giovanni Maria Flick ***L'elogio della città? Dal luogo delle paure alla comunità della gioia*** nel quale si avverte necessaria un'attenta riflessione su alcuni episodi europei: il crollo del ponte Morandi, l'incendio della cattedrale Notre Dame di Parigi e il conseguente crollo della guglia di Viollet le Duc, infine il corpo di un migrante ghanese rinvenuto morto a Foggia a seguito di un incendio e la cui notizia cadde nell'indifferenza. Si aggiunge la pandemia causata da uno ***spillover*** ("salto di specie") per una considerazione ancor più ampia da parte di Flick - nella raccolta di scritti curata da Cannata - sulla città 'giusta' come bene comune in cui un sistema di regole inalienabili stabilisca la convivenza civile. Il rapporto tra città e ambiente messo in crisi dal nuovo Coronavirus rileva, secondo Flick, ancora una volta l'urgenza di una rifondazione normativa a tutela del mestiere di architetto. L'architetto come colui che ha l'obbligo sociale di costruire città che siano 'per tutti' e dove si possa partecipare liberamente alla vita culturale, come sottolinea nel suo saggio Luca Bergamo. Due scritti di Margherita Petranzan e di Franco Purini, indagano le forme e lo spazio di relazione delle architetture che costituiscono la città nel tempo dell'uomo «che non è il tempo lineare dell'invecchiamento e della morte delle cose, ma il tempo disastroso che si riprende le cose» (Petranzan). Lo spazio dell'***interno*** e lo spazio dell'***intorno*** ovvero lo spazio ***nelle*** cose e lo spazio ***tra*** le cose ove prende forma la relazione tra gli uomini, come sottolinea lucidamente Petranzan, si stanno modificando in ragione di un rinnovamento della ***forma urbis***, concetto che secondo Purini è completamente scomparso con conseguente impoverimento del carattere della conoscenza della città.

Purini pone al centro della sua riflessione tre interrogativi di natura urbana: se sia presente nella città una qualche finalità che ne orienti la sua evoluzione; se le città possano ancora essere analizzate come 'testo di testi', ossia una

* Cannata M. (a cura di), ***La città per l'uomo ai tempi del Covid-19***, La nave di Teseo, Milano.
ISBN 9788834603765

'molteplicità interpretativa' di visioni; se e quali siano le differenze che la dimensione scalare dei luoghi produce sulla città. Queste sono le premesse per alcuni ragionamenti che Purini elabora intorno all' 'esclusione' generata dalle periferie italiane che necessitano invece di strategie inclusive. Nel tempo di questa recente pandemia, che Purini rintraccia come la vera prima crisi della globalizzazione, «lo spazio pubblico è divenuto lo spazio proibito […] Rimane la "rete" a costruire una "comunità immateriale", ma facendolo in assenza di corpi, gli scambi tra i cittadini non fanno che rafforzare quella scissione tra città reale e città virtuale».

Chiude il libretto uno scritto di Salvatore Settis che, richiamando il discorso di Pericle agli ateniesi, rileva come la bellezza delle città italiane fondate sul modello della ***polis***, sia da rintracciare nell'interazione di un corpo (mura e monumenti) e di un'anima (persone e memorie).

In definitiva, il volumetto ricco di cólte argomentazioni e stimolanti spunti di riflessione intorno al futuro della città, sottolinea il bis-ogno di luoghi, anche nella città ai tempi del Covid-19. Un bisogno che proviene, come ha scritto Massimo Cacciari nel saggio Città (2014), da qualcosa che attiene alla nostra stessa dimensione fisica più originaria».

Per questo bisogno di luoghi fisici dove si svolgono le relazioni umane che non possono essere soltanto virtuali e tecnologiche questo pamphlet digitale meriterebbe certamente un'edizione cartacea.

Claudia Sansò
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

Federica Deo

DAD, che cosa significa? La riflessione di Federico Bertoni*

Insegnare (e vivere) ai tempi del virus è il saggio breve (44 pagine) di Federico Bertoni, ordinario di Teoria della letteratura all'Alma Mater Studiorum di Bologna, pubblicato lo scorso Aprile per i tipi di Nottetempo. Già la forma editoriale - un pamphlet per la collana Semi in formato open source - denota il desiderio di fondo: la massima diffusione nel più breve tempo possibile poiché la questione affrontata nasce da un'urgenza, oltre che didattica e sociale, soprattutto politica.

Bertoni ritorna e affronta alcune questioni semplici e antiche soffermandosi sul significato del luogo per l'istruzione. Cos'è la scuola? Cosa l'università? Come si configura lo spazio di queste istituzioni? Domande che nascono da una condizione di emergenza – la pandemia, il confinamento, la didattica a distanza – che vede questi luoghi trasfigurati dalla dimensione tecnologica del digitale. Una dimensione salvifica in tempi apocalittici senza la quale, sottolinea Bertoni, non sarebbe stato possibile il reiterarsi della quotidianità di un'ampia porzione della popolazione mondiale, e soprattutto quella dello studente e del docente. Eppur tuttavia non legittimata ad essere normalizzata: la didattica a distanza non potrà mai sostituire quella in presenza. Le ragioni sono molteplici.

Bertoni rimette la questione in termini di ephos e pathos, sottolineando la dimensione necessariamente etica e di partecipazione dell'insegnamento, di incontro materico di corpi: "non è un dato di natura o una verità metafisica, ma una prassi storico-culturale consolidata nei secoli, una sceneggiatura geniale nella sua semplicità minimalista: un signore, o una signora, entra in uno spazio fisico (classe, aula, laboratorio) e mette a disposizione di una comunità la sua persona, anzi il suo ***corpo***, per un tempo definito e una procedura più o meno ritualizzata. Tutto il resto − metodi, strumenti, protocolli pedagogici, supporti tecnologici, parametri di valutazione − è puro accidente, declinazione secondaria di una postura (e di una prossemica) fondamentale".

Il docente bolognese ricorre ad alcune dicotomie per meglio sottolineare la differenza tra i due luoghi dell'insegnare: ***prossimità/distanza, presenza/assenza e pubblico/privato***. Non si tratta di dicotomie tecniche o ontologiche, piuttosto ***etiche*** e ***politiche***.

E sono proprio le implicazioni politiche quelle che maggiormente preoccupano Bertoni: cosa significa e cosa implica mettere in relazione istituzioni pubbliche come l'università e la scuola con contesti privati quali gli appartamenti da cui ciascuno si connette e, soprattutto, le piattaforme come Microsoft Teams che rendono possibile questa partecipazione?

* Bertoni F. (2020), ***Insegnare (e vivere) ai tempi del virus***, Nottetempo, Milano 2020.
ISBN 9788874528523

Quella che emerge dal breve ***pamphlet*** è inoltre una critica alla struttura dell'Università contemporanea – già presente nella precedente pubblicazione ***Universitality. La cultura in scatola*** -che osserva un universo sempre più dominato e scolpito da valori di mercato, dove il sapere si fa merce e gli studenti clienti. Normalizzare l'insegnamento a distanza acuirebbe esponenzialmente le differenze tra le classi sociali, tra privilegiati e non, tra chi ha la possibilità di scelta tra prossimità e distanza, tra presenza e assenza, e chi questa possibilità non l'ha.

Federica Deo
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura

Maria Lucia Di Costanzo

Nel contagio*

Con l'intento di isolare il primo focolaio di virus Sars-Cov-2, il 23 gennaio 2020 la città di Wuhan annunciava il suo primo ***lockdown*** confinando 11 milioni di abitanti nelle proprie case. A marzo toccava all'Italia, seguita dagli altri stati europei e mondiali; nel mese di aprile, più della metà della popolazione, oltre 4 miliardi di persone, era in isolamento nella speranza di fermare - o quantomeno rallentare - «il primo virus a manifestarsi così velocemente su scala globale» (p. 3).

Ma come si ferma davvero il contagio se un vaccino non c'è?

Nella fase di sospensione dalla quotidianità dell'intero 2020, tra le altalenanti speranze in un valido vaccino risolutivo e gli scenari apocalittici descritti da un dissonante quanto frammentario racconto mediatico di sottofondo, la voce controcampo dello scrittore e fisico Paolo Giordano, ci propone una riflessione alternativa sull'argomento più letto, dibattuto ed ascoltato dell'anno, rispondendo a questa domanda con un piccolo libro edito da Einaudi della collana Vele.

Scritto a febbraio, agli albori della sua diffusione, ***Nel contagio***, come afferma Giordano, è il contributo di uno scrittore all'emergenza coronavirus, un saggio per esprimere con lucidità e rigore logico delle considerazioni tanto intime quanto globali, per fermare e custodire «ciò che la pandemia ci sta svelando di noi stessi» (p. 5).

Nel breve testo di appena 61 pagine, l'autore de L***a solitudine dei numeri primi***, legando i dati scientifici alle ripercussioni sociali a cui stiamo assistendo, ricorre nuovamente alla matematica per descrivere con chiarezza le condizioni che stiamo vivendo nel tempo del virus Sars-Cov-2.

Con metafore concise ed immediate, lo stile essenziale e il tono pacato, i 27 micro-capitoli ripercorrono fasi e situazioni affrontate parallelamente all'aggravarsi dell'emergenza, facendo leggere la struttura portante dell'impalcato da cui dipendono i nostri lavori, la nostra felicità, le nostre vite.

L'infezione "della nostra rete di relazioni" (p. 8) ha rivelato una complessità inedita del mondo, le sue logiche relazionali, politiche ed economiche, la fragilità dei molteplici livelli che ci collegano gli uni agli altri e che pur travalicando i confini, le regioni, i quartieri, possono stringerti improvvisamente in "spazio vuoto inatteso" (p. 5).

Nel contagio non ci fornisce risposte ma ci propone interrogativi "altri" su cosa siamo e soprattutto su cosa potremmo diventare. Invita a riflettere sulle epifanie legate all'emergenza.

In questa faticosa quanto precaria condizione psicologica collettiva, "la ma-

* Giordano P (2020), ***Nel Contagio,*** Torino, Einaudi, 2020, pp.80.
ISBN 9788806246761

tematica del contagio" - i cui numeri sono ancora da capogiro - dovrebbe incoraggiarci a recuperare quanto temporaneamente accantonato dai deliri di azzeramento da pandemia e dalla costante percezione di essere vicini ad un radicale cambiamento: il nostro pensiero razionale. L'esortazione a "contare i giorni" (p. 60) è, infatti, un invito ad agire singolarmente con coscienza e pazienza nelle scelte quotidiane, per concederci la capacità di fare la differenza anche tra i grandi numeri della pandemia; e all'insistente dubbio che ci perseguita e spaventa ogni giorno: «come si ferma qualcosa che cresce sempre più in fretta?», rispondere: «Con molta forza. Con molto sacrificio. Con molta pazienza» (p. 15).

Maria Lucia Di Costanzo
Università degli Studi di Napoli "Federico II", DiARC – Dipartimento di Architettura