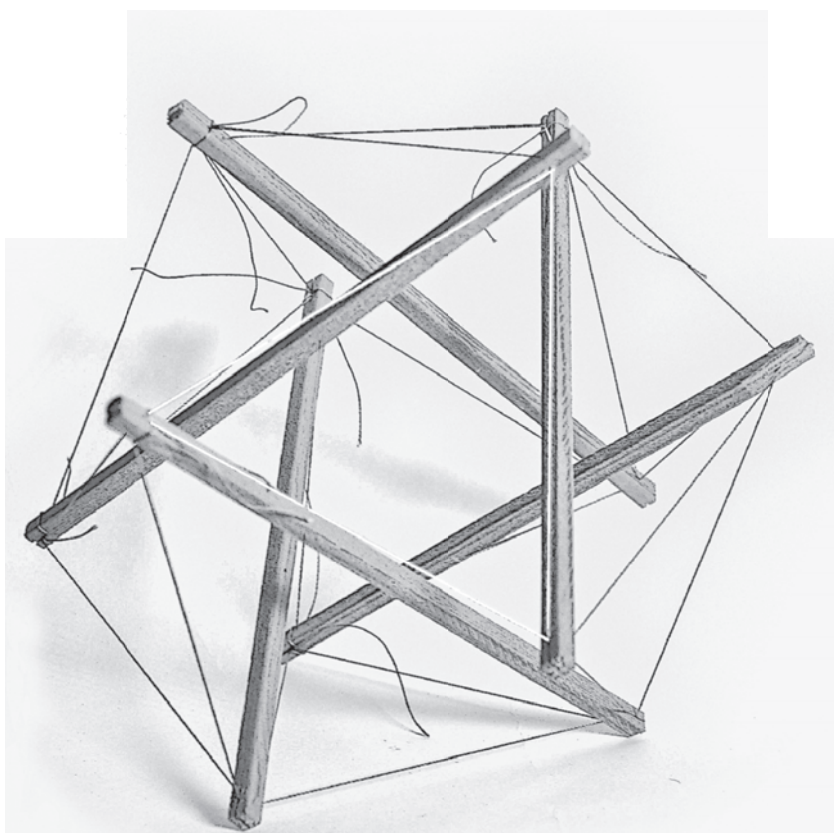


FRANCOANGELI/Metodi del Territorio

Progetto e resistenza

Il progetto dello spazio come azione critica

Paola Pittaluga



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Metodi del Territorio

Collana fondata da Fernando Clemente e diretta da Giovanni Maciocco

Direttore di collana

Giovanni Maciocco

Comitato scientifico

Michael Batty

Dino Borri

Arnaldo Cecchini

Xavier Costa

Francesco Indovina

Carlo Olmo

Pier Carlo Palermo

Nuno Portas

Thomas Sieverts

Ray Wyatt

Comitato editoriale

Paola Pittaluga

Gianfranco Sanna

Silvia Serreli

Francesco Spanedda

Progetto Grafico

Samanta Bartocci

Enrico Cicalò

Michele Valentino

Managing Assistants

Giovanni Maria Biddau

Laura Lutzoni

Michele Valentino

Metodi del Territorio è un'espressione che segnala quasi un'appartenenza dei metodi al territorio, metodi per il progetto della città, che assumono il territorio come centro del ragionamento, metodi che esplorano il territorio come campo di potenzialità per il rinnovo della vita urbana. La dimensione ambientale ci ricorda anche che la città è del territorio per l'interdipendenza ambientale che ne caratterizza le relazioni e che sono alla base della qualità ambientale della vita urbana. Il territorio non è più l'insieme delle condizioni esterne della città perché il contesto è diventato un orizzonte interiore della città. Possiamo dire perciò che la città coincide con il territorio, suo universo contestuale.

Proprio per questo, non si tratta di creare separatezze tra le morfologie urbane, ma di cercare di vedere la città in tutte le differenti forme spaziali in cui si esprime la condizione urbana contemporanea, esplorando le condizioni di territorialità che necessariamente si incorporeranno nella città.

Inteso in questo senso, il territorio segnala una disponibilità al progetto, dell'insediamento. Territorio inteso come luogo di riconoscimento delle differenze spaziali dell'urbano, luogo del recupero dell'ethos, di tutto ciò che non è stato al centro, che non era nella polis; matrice profonda degli elementi primari dell'abitare.

In questa prospettiva, il progetto dello spazio può essere immaginato come un processo complesso verso la comprensione dello spazio pubblico contemporaneo, un processo che assumendo una concezione conoscitiva del progetto favorisca uno sfondo condiviso in cui tutti gli abitanti di un territorio abbiano voce per la costruzione di una città giusta. In questo senso, il progetto del territorio è il progetto della città.

Tutti i testi pubblicati nella collana sono sottoposti a un processo di blind peer review.

Progetto e resistenza

Il progetto dello spazio come azione critica

Paola Pittaluga

FrancoAngeli

Questo volume è stato realizzato grazie ai fondi della Fondazione di Sardegna, bando 2015, con i quali è stata realizzata la ricerca dal titolo *Riuso del patrimonio abitativo dismesso in Sardegna*.

In copertina: *Studio sulla tensesgrity*, di Francesco Spanedda
con la collaborazione di Ettore Crobu. Modello in legno e filo, 2018.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione: apprendere ad apprendere	pag.	9
Progetto come strumento di conoscenza	»	19
Il significato relazionale	»	19
Il significato esplorativo/operativo	»	24
Progetto come strutturazione degli elementi della permanenza	»	30
La dimensione urbana	»	31
La dimensione ambientale	»	35
Progetto come processo e forma non risolutiva di trasformazione dello spazio	»	43
Il processo nello spazio	»	47
Il processo nel tempo	»	49
Il processo nello spazio e nel tempo	»	52
Scenari evolutivi	»	53
Progetto come strumento di integrazione tra processi urbani e processi ambientali	»	56
<i>Biomimicry, nature based solutions, landscape urbanism</i>	»	58
Dall'ingegneria naturalistica alla sabbia batterica	»	61
Progetto come strumento di opposizione a processi guidati dal mercato e all'omologazione	»	68
Opposizione a forme di intervento guidate dal mercato	»	68
Opposizione all'omologazione	»	72
Organizzazione dello spazio	»	73

Sviluppo economico	pag.	82
Apprendimento e crescita culturale e sociale	»	83
Progetto come attivatore di processi di coinvolgimento e di empowerment	»	89
Prospettiva epistemica	»	94
Prospettiva generativa	»	96
Prospettiva narrativa	»	98
Prospettiva trasformatrice	»	100
Elementi ricorrenti	»	104
Progetto come attivatore di forme di gestione collettiva	»	106
Dalle specie in estinzione ai servizi	»	115
Abbandono e <i>empowerment</i>	»	125
Progetto e resistenza	»	129

Ai miei affetti più cari, per aver resistito e aiutato me a resistere,
Francesco, con amore e ragione,
Sofia, con la tenerezza, la curiosità e la speranza dei suoi giovani anni,
Mamma e Papà, con l'esempio,
Marco, con l'aiuto concreto e silenzioso,
Zia Va, con l'ascolto e la cura,
e
a Giovanni Maciocco, mio maestro, anche e soprattutto, di resistenza.

Introduzione: apprendere ad apprendere

La trasformazione degli spazi fisici attraverso il piano e il progetto richiede la conoscenza e la comprensione di ciò che si deve trasformare. In questo senso, il processo cognitivo sotteso all'attività progettuale è influenzato anche dal modo in cui noi conosciamo e apprendiamo. L'apprendimento è a sua volta fortemente determinato dal contesto fisico e socioculturale più ampio in cui ci si forma.

Gli ultimi anni del XX secolo e questi primi anni del XXI si caratterizzano per un cambiamento epistemologico delle modalità di apprendimento descritto da Bauman, a partire dal pensiero batesoniano¹, e da altri autori² nell'epoca della «modernità liquida»³, dell'assenza di punti di riferimento e della perdita dei valori, del cambiamento continuo e senza sosta che pervade tutti gli aspetti della nostra vita⁴.

I livelli di apprendimento secondo Bateson sono quattro, indicati da A0 a A3. Il livello A0 è quello dell'*abitudine* e dell'*automatismo*, mentre il livello A1 corrisponde all'*apprendere*: uso corretto delle abituali categorie di pensiero come, per esempio, la classificazione corretta delle informazioni.

Il terzo livello, A2, è *apprendere ad apprendere*: il riconoscimento e l'acquisizione di nuove e diverse categorie e abitudini epistemologiche, non comprese in quelle che ci orientano più spontaneamente. L'ultimo livello è A3 *apprendere a disapprendere*: la capacità di relativizzare in qualunque momento le categorie più spontanee di pensiero che pure si stanno vitalmente

¹ Bateson G. (2000), "Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione", in Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, pp. 324-356.

² Manghi S. (2004), *La conoscenza ecologica*, Cortina, Milano; Melucci A. (2000), *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Bompiani, Milano; Possenti I. (2008), "Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman", *Micromega*, 12, pp. 134-142.

³ Bauman Z. (2002a), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.

⁴ Dai cambiamenti climatici, all'obsolescenza pianificata degli oggetti che utilizziamo nella vita quotidiana, dalla precarietà delle relazioni sociali a quella del lavoro.

impiegando e di mantenere connesse tra loro, in tal modo, categorie anche fortemente eterogenee, alternative e divergenti⁵.

Per Bauman, il livello A3 racchiude le competenze che consentono a un individuo di modificare l'insieme di alternative che ha appreso ad attendersi e a padroneggiare⁶. È l'apprendimento a ignorare le regole acquisite fino a quel momento. Bauman, infatti, afferma che «il successo nella vita di uomini e donne postmoderni dipende dalla velocità con cui riescono a sbarazzarsi di vecchie abitudini piuttosto che da quella con cui ne acquisiscono di nuove»⁷.

Il livello A3 è però di difficile formalizzazione⁸, perché gode del requisito «logico» per cui il soggetto coinvolto in questo livello di apprendimento è inconsapevole del cambiamento in atto.

È chiaro che in questo contesto diventa importante l'auto-consapevolezza nell'apprendimento. L'auto-consapevolezza è un processo, sia individuale, sia collettivo, che consente di rendere palese, di esplicitare ciò che si è appreso, quindi il contenuto conoscitivo maturato in varie occasioni, formali e informali, di applicarlo ad altri contesti e attività⁹.

Di fatto, per Bauman, i discenti della modernità liquida sono predisposti a saltare il livello A2, correndo così alcuni rischi legati:

- alla difficoltà a mettere in relazione molti temi e aspetti differenti;
- alla scarsa autonomia e capacità critica;
- all'incapacità di costruire un sapere cumulativo da riutilizzare in altri contesti;
- all'incapacità di ricostruire il processo di apprendimento dovuto alla difficoltà di esplicitare la conoscenza *profonda* ma anche quella *superficiale* utilizzata durante l'azione;
- al rifiuto costante delle regole.

La Possenti si chiede se l'apprendimento terziario non possa portare alla «formazione di personalità abuliche, instabili, schizofreniche»¹⁰. Per Bauman, questo rischio non si corre perché l'anormalità rappresenta nella società attuale una norma, perciò «educare alla flessibilità, essenzialmente intesa come dismissione delle abitudini cognitive, non rappresenterebbe affatto una distorsione del processo educativo, ma un obiettivo fondamentale della istruzione postmoderna»¹¹.

⁵ Manghi S. (2003), *op.cit.*

⁶ Bauman Z. (2002b), “L'istruzione nella società postmoderna”, in Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, pp. 157-176.

⁷ *Ibid.*, p. 160.

⁸ Bateson G. (2000), *op.cit.*

⁹ Cfr. Premutico D. (a cura di) (2017), *Dal luogo alla persona. Analisi di nuove opportunità di apprendimento in contesti non formali ed informali*, INAPP, Roma.

¹⁰ Possenti I. (2008), *op.cit.*, p. 9.

¹¹ *Ibid.*, p. 5.

Ma questa teoria, in cui Bauman invita ad educare ad una «flessibilità cognitiva le cui basi sono rappresentate dalle sole potenzialità creative proprie dell'apprendimento terziario»¹², come può reggersi senza l'apprendimento di livello A2?

Come è infatti possibile apprendere a disapprendere se non si è prima appreso? Si avrebbe in questo caso un insieme di nozioni, dati, concetti non organizzati, che sarebbero costantemente sostituiti da altre conoscenze semplici¹³. «Nessuna integrazione delle informazioni in una mappa cognitiva, nessuna gestione autonoma e riflessiva delle conoscenze acquisite, sarebbe in questo modo possibile. L'unico obiettivo formativo effettivamente perseguito, in una situazione del genere, sarebbe quello di educare allo svolgimento di compiti esecutivi»¹⁴.

Il fatto di saltare il livello A2, non ha ricadute solo sul modo in cui impariamo, in generale, ma anche su quello che sappiamo fare.

Imparare ad imparare è un processo personale incessante, che definisce il sé, che stabilisce e assegna un valore al proprio passato, passando per il presente e proiettandolo nel futuro, che individua prospettive e progetti di vita partendo dal significato attribuito al proprio vissuto e in funzione dei propri desideri, ambizioni, speranze¹⁵.

Emerge un ulteriore aspetto inquietante della modernità liquida e dell'apprendimento terziario che coinvolge la capacità progettuale degli individui: quando non si può mai esperire la stabilità, è ancora possibile progettare il cambiamento?

Questo vale in qualunque ambito della cultura, dell'economia, della politica, dell'esistenza nel suo complesso, ma in questa sede ci si chiede, in particolare, quale sia il futuro di tutte le attività che progettano il cambiamento e la trasformazione della città e del territorio o più genericamente dello spazio; quali sono i riflessi sul lavoro dei docenti di queste discipline, dei discenti, sull'esercizio della professione, sulla concezione dei piani e dei progetti a tutte le scale.

Appare importante riflettere sulle modalità di acquisizione della conoscenza e sulle modalità di apprendimento nell'attività progettuale in funzione della domanda precedente: quando non si può mai fare esperienza della stabilità, è possibile progettare e pianificare il mutamento? Come si può pensare il divenire se non in rapporto a qualcosa che si considera al tempo t_0 , cioè

¹² Bauman Z. (2002b), *op.cit.*

¹³ Possenti I. (2008), *op.cit.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

¹⁵ Cfr. Tessaro F. (2011), "Presentazione" a D. Frasson, *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*, FrancoAngeli, Milano.

come stabile e fisso in un determinato momento? È possibile ovviare all'assenza del livello A2?

Innanzitutto, l'attività progettuale, come avviene per altre attività, richiede la capacità di mettere insieme conoscenze diverse, maturate in contesti formali, non formali e informali¹⁶, necessità, quindi, dell'auto-consapevolezza dell'apprendimento.

Ancora, risulta fondamentale attivare un processo di auto-sovrersione¹⁷, ossia un percorso critico del proprio bagaglio culturale ed esperienziale che consente di riutilizzarlo in modo completamente differente, costruendo così altra conoscenza e attivando un nuovo processo di apprendimento quando cambia il contesto di azione. Il contesto, la contestualizzazione della conoscenza e le azioni conseguenti svolgono, infatti, un ruolo centrale nelle pratiche disciplinari, ruolo che sarà approfondito nei capitoli successivi.

Questo riporta ad un altro elemento importante che determina il processo di apprendimento: il fatto che la conoscenza si produce anche attraverso azioni situate e in contesti specifici e concreti¹⁸, spazialmente, temporalmente e relazionalmente¹⁹.

Questi contesti sono «mondi intermedi» che sono in relazione concettuale e strutturale con altri mondi, anche loro intermedi. La compresenza di questi mondi, come si vedrà nel prossimo capitolo, fa sì che ciò che si è appreso in un mondo può passare ad un altro grazie all'abduzione (trans-contestualità). La differenza tra i mondi, tra la nostra capacità di contestualizzazione interiore e il mondo, genera nuova conoscenza che rivede la precedente in modo diverso proprio in virtù dell'incontro con qualcosa percepita come altro²⁰.

La relazione non è solo tra mondi, ma anche tra individui, perché l'apprendimento è anche una pratica sociale²¹, di gruppo. In questa pratica l'apprendimento è un processo che si situa all'interno di un contesto partecipa-

¹⁶ Cfr. Iavarone M. L. (2000), "La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale", in Iavarone M. L., Sarracino V., Striano M. (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 32-33; Premutico D., *op.cit.*; Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, p. 36.

¹⁷ Hirschman A. O. (1997), *Autosoversione*, Il Mulino, Bologna.

¹⁸ Suchman L. A. (1987), *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.

¹⁹ Nonaka I., Toyama R. (2003), "L'impresa che crea conoscenza", *Sviluppo e Organizzazione*, 197, pp. 81-92, p. 85.

²⁰ Gargani A. G., Iacono A. M. (2005), *Mondi intermedi e complessità*, ETS, Pisa.

²¹ Salomon G. (1993), "No Distribution without Individuals' Cognition: A Dynamic Interactional View", in Salomon G. (ed), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 111-138.

tivo. È l'insieme dei partecipanti al processo ad apprendere e quindi l'apprendimento è distribuito tra loro²².

Non è superfluo ricordare inoltre che l'apprendimento è influenzato anche dall'ampiezza – *lifewide learning* – dell'ambiente in cui questo avviene, includendo anche i luoghi più disparati e impensabili²³.

L'ampiezza degli ambienti di apprendimento, la conoscenza “situata”²⁴ e relazionale è riconosciuta come una delle componenti che concorrono all'acquisizione delle competenze trasversali discendenti dai descrittori di Dublino e delle *soft skill*, quelle competenze trasversali e trasferibili, acquisibili attraverso la dimensione operativa del fare²⁵ che, come si vedrà nel prossimo capitolo, è imprescindibile nelle pratiche progettuali di trasformazione dello spazio.

In questa ottica, è importante specificare che le competenze si producono attraverso processi sociali e relazionali, non certo individuali e cognitivi: sono «proprietà emergenti relazionali», funzione dei contesti di apprendimento anche se non direttamente riconducibili, che nascono dall'azione e dall'interazione con altri soggetti, ma non sono ascrivibili a nessuno di questi, cambiano continuamente, sono contemporaneamente stabili e instabili, influenzano il contesto iniziale per ritrasformare il contesto in cui si sono formate²⁶. La dimensione operativa richiama dunque un progetto formativo della disciplina basata sul *learning by doing* di deweyana memoria²⁷.

Per essere pienamente efficace, questa dimensione deve essere però integrata dalla riflessione mentre si agisce²⁸: *learning by thinking* da soli o con

²² Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento; Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano.

²³ Cfr. Amietta P. L., Capucci U. (2000), *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*, FrancoAngeli, Milano; Barnett R. (2011), “Life-Wide Education: A New and Transformative Concept for Higher Education?”, in Jackson N. J. (ed), *Enabling a More Complete Education: Encouraging, Recognizing and Valuing Life-Wide Learning in Higher Education*, Authorhouse, Bloomington, pp. 22-38; Cowan J. (2011), “Freedom to Learn: A Radically Revised Pedagogy to Facilitate Life-Wide Learning in the Academic Curriculum”, in Jackson N. J. (ed), *op.cit.*, pp. 122-136.

²⁴ Brown J., Collins A., Duguid P. (1989), “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.

²⁵ Per approfondimenti cfr. Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2001), *Apprendere e valutare competenze all'università*, Pensa Multimedia, Lecce.

²⁶ Cfr. Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*, Guerini, Milano.

²⁷ Cfr. Dewey J. (1965), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

²⁸ Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.

altre persone (*cooperative learning*) è funzionale alla produzione di nuove conoscenze²⁹.

Ma ritornando all'interrogativo posto in precedenza – come progettare la trasformazione se non si conosce la stabilità e come è possibile recuperare il libello A2, apprendere ad apprendere – la risposta, per i contesti di apprendimento legati all'attività progettuale, può essere trovata in diverse concezioni/declinazioni degli strumenti di trasformazione dello spazio, ossia piani e progetti, che, come si cercherà di dimostrare nel seguito, scaturiscono dalle sollecitazioni stimulate da quanto riportato in questo capitolo introduttivo, dal personale percorso di ricerca, didattica e attività istituzionale.

Nell'esperienza didattica, sempre più spesso, si incontrano numerosi studenti con grandi potenzialità, ma anche con quei limiti propri dell'assenza del livello A2 apprendere ad apprendere.

Un limite è rappresentato dalla difficoltà a collegare conoscenze diverse acquisite all'interno del singolo insegnamento o tra insegnamenti. A questo proposito Morin ricorda, in relazione ai problemi delle società «sviluppate», che «lo sviluppo, che si vorrebbe soluzione, ignora che le società occidentali sono in crisi per il fatto stesso del loro sviluppo. Questo sviluppo ha in effetti secreto un sottosviluppo intellettuale, psichico e morale. Intellettuale, perché la formazione disciplinare che noi occidentali riceviamo, insegnandoci a dissociare tutte le cose, ci ha fatto perdere l'attitudine a collegare e, insieme, quella di pensare i problemi fondamentali e globali»³⁰.

Questa disarticolazione del sapere, questa sua parcellizzazione in informazioni che non vengono più interrelate, secondo Stiegler³¹ produce entropia di entropia: se i saperi sono disgregati, liquidati e automatizzati, non sono più tali perché diventano sistemi chiusi che sono entropici. Il sapere dovrebbe invece essere un sistema aperto capace di svincolarsi dall'automatizzazione e quindi un sistema neghentropico.

Altri limiti sono la difficoltà ad elaborare mappe cognitive, assenza di gestione autonoma, riflessiva e critica delle conoscenze acquisite, difficoltà a selezionare la conoscenza rilevante per lo svolgimento dei compiti affidati, la difficoltà a ricostruire e restituire il percorso progettuale fatto durante i laboratori progettuali sia in forma scritta, sia in forma verbale, talvolta anche la difficoltà a lavorare in gruppo e creare quindi un apprendimento coo-

²⁹ Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.

³⁰ Morin E. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, p. 14.

³¹ Stiegler B. (2015), "Uscire dall'antropocene", *Kaiak*, 2, consultabile al sito <http://www.kaiak-pj.it/images/PDF/rivista/kaiak-2-apocalissi/stiegler.pdf>, visitato ad Agosto 2020.

perativo «non competitivo, altamente responsabile e collaborativo, straordinariamente produttivo di processi cognitivi di ordine superiore»³².

Da qui, la continua ricerca di un modo per aiutare i ragazzi a superare questi limiti, per stimolare la loro capacità critica, la loro attitudine progettuale. Un'attitudine di cui oggi la società ha sempre più bisogno proprio perché è sempre più rara.

«Se insegnare è insegnare a vivere, secondo la giusta massima di Jean Jacques Rousseau, è necessario individuare le carenze e le lacune del nostro insegnamento attuale per affrontare i problemi vitali come quelli dell'errore, dell'illusione, della parzialità, della comprensione umana, dell'incertezza che ogni esistenza incontra»³³.

Non c'è qui la presunzione di insegnare a vivere, ma di lavorare, con tutto l'impegno e l'onestà possibile che uno può mettere in campo, in funzione delle proprie capacità, per fornire ai giovani studenti gli strumenti per superare lacune e difficoltà.

Come detto poco sopra, le diverse concezioni/declinazioni degli strumenti di trasformazione dello spazio, piani e progetti, che verranno approfondite nei capitoli successivi, possono dare un contributo alla costruzione e al raggiungimento del livello A2, ma rappresentano anche *strategie di resistenza* ad un mutamento continuo fine a sé stesso derivante dalla condizione di liquidità, di assenza di valori e di certezze che caratterizza attualmente la nostra vita.

Rappresentano un modo per resistere e recuperare le lacune lasciate dall'assenza del livello A2 o da una sua parziale acquisizione, quasi ancore e bussole per non perdere la rotta qualunque sia la strada da percorrere.

Il termine resistenza è un termine “forte”, che richiama esperienze di altro tipo, anche molto distanti da questo contesto; il suo significato si svela lentamente lungo tutta la trattazione, ma forse è bene anticiparlo brevemente.

La scelta di questo concetto deriva anche dal riconoscimento che questo stato di cose – la liquidità che permea la nostra vita, la velocità delle trasformazioni, l'obsolescenza pianificata, la cultura dell'apparire, la ricerca di una gratificazione immediata – ci trascina come un fiume in piena verso direzioni non prevedibili e magari non volute e pericolose.

Ecco allora che è necessario resistere per non essere trascinati, per esercitare, sempre e ovunque, un'attività critica. Siamo costretti troppo spesso ad assecondare tutto questo, a seguire comportamenti, pratiche, persino filoni di

³² Chiari G. (2011), “Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari”, *Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento*, 57, pp. 1-104.

³³ Morin E. (2015), “Prefazione” a *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

ricerca, che devono collocarsi nel *main stream*, dove possono essere più vendibili e visibili, dove tutto è più facile.

La ricerca della facilità, del minore attrito nel muoversi nel mondo si contrappone alla responsabilità, all'impegno, alla scomodità di agire e pensare criticamente.

L'attività critica e la resistenza si esercitano anche verso eventi che scuotono la nostra esistenza, nei confronti dei quali non siamo costretti ad assumere un atteggiamento passivo perché inevitabili, ma possiamo affrontarli cercando di capire come piegarli, anche solo in parte, a nostro favore, come cambiare qualcosa del nostro modo di agire, in modo temporaneo o meno, senza dare per scontata l'ineluttabilità delle conseguenze o la loro repentina scomparsa.

L'individuazione di strategie e non di un metodo preciso, suggerimenti e stimoli piuttosto che assiomi, requisiti piuttosto che imperativi, risponde al riconoscimento del fatto che l'attività progettuale connessa ai piani e ai progetti non segue le regole codificate delle scienze dure, ha a che fare più con i processi creativi³⁴, personali e soggettivi che con il rigore formale di approcci deterministici e del *problem solving*.

Diversi autori affermano che questo tipo di attività non si può esattamente insegnare, si può orientare e si può imparare³⁵.

Queste *strategie di resistenza* sono così sintetizzate:

- piano e progetto come strumento di conoscenza;
- piano e progetto come strutturazione degli elementi della permanenza;
- piano e progetto come processo e forma non risolutiva di trasformazione dello spazio;
- piano e progetto come strumento di integrazione tra processi urbani e processi ambientali;
- piano e progetto come strumento di opposizione a processi guidati dal mercato e all'omologazione;
- piano e progetto come attivatori di processi di coinvolgimento e di *empowerment*;
- piano e progetto come attivatori di forme di gestione collettiva.

³⁴ Sull'influenza dell'ambiente e dello spazio sui processi creativi si veda Borri D., Camarda D., Stufano R. (2014), "Spatial Primitives and Knowledge Organization in Planning and Architecture: Some Experimental Notes", *City, Territory and Architecture*, 1(2).

³⁵ Murray G. (2002), "Teaching, Research and Practice Establishing a Productive Balance", *Architectural Research Quarterly*, 6, pp. 297-299; Murray G. (2012), "Education for a Smarter Profession", *Architectural Research Quarterly*, 16, pp. 2881-2884; Potter N. (2002), *What Is a Designer*, Hyphen, London; Wang T. (2010), "A New Paradigm for Design Studio Education", *Journal of Architectural and Design Education*, 29(2), pp. 173-183.

Queste strategie di resistenza possono trovare una fertile collazione in un progetto formativo e pratico in grado di garantire tutti i livelli di apprendimento batesioniani, ma in particolare di “recuperare” il livello A2 – apprendere ad apprendere – per fare esperienza della stabilità e progettare e pianificare nel modo migliore la trasformazione e la gestione della città e del territorio.

Nei paragrafi successivi ognuna di queste strategie è esplorata attraverso riferimenti teorici e pratici, evidenziando quale contributo diano alla questione iniziale: come recuperare le lacune derivanti dall’assenza del livello A2.

È bene anche precisare che l’assunto sotteso a questo lavoro è che non ci sia distinzione tra piano e progetto³⁶, dove il piano è appannaggio della pianificazione urbana e territoriale e il progetto è di esclusiva pertinenza dell’architettura³⁷. Di conseguenza questa iniziale distinzione nel seguito sarà, quasi sempre, eliminata a favore del solo termine progetto.

La concezione qui assunta è quella di progetto come esito dell’attività progettuale che «non è propria del solo fare architettonico, ma si estende a qualunque cosa implichi esecuzione nel tempo, qualsiasi operazione che secondo una direzione faccia e preveda e, nel caso dell’attività artistica, si auto-costituisca come significato»³⁸.

Questa coincidenza tra piano e progetto si ritrova nel filone di ricerca del progetto ambientale³⁹, descritto più avanti, ma anche nelle autorevoli posi-

³⁶ In proposito, Pier Carlo Palermo scrive che sia Vittorio Gregotti, sia Bernardo Secchi, avevano assunto questa posizione, «documentata da un insieme notevole di esperienze urbane e da una intensa e ben divulgata riflessione intellettuale. In anni di apparente dualismo fra piano urbanistico e progetto di architettura, mentre l’interesse crescente per la trasformazione di città e territorio mediante progetti era considerato da molti come una alternativa alla elaborazione dei piani, l’importante studio di architettura di Gregotti ha assunto una posizione ferma e originale. Il conflitto fra piano e progetti è apparente e artificioso. Non solo è possibile, ma necessaria un’articolazione coerente fra le funzioni di regolazione e strutturazione del piano e quelle di azione e sperimentazione progettuale». Cfr. Palermo P. C. (2004), *Trasformazioni e governo del territorio. Introduzione critica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-24.

³⁷ Paolo Ceccarelli osserva che questa contrapposizione nasce in alcune parti dell’accademia americana, in particolare Harvard. Ceccarelli P. (1983), “Dopo l’ideologia del *planning*”, *Casabella*, 487/488, pp. 68-71.

³⁸ Gregotti V. (1966), *Il territorio dell’architettura*, Feltrinelli, Milano (II edizione 1988, p. 11).

³⁹ Il superamento del dualismo tra piano e progetto è alla base del progetto formativo della scuola di architettura e urbanistica, con sede ad Alghero, dell’Università di Sassari, illustrato in Cicalò E. (2014), *Progetto, ricerca, didattica. L’esperienza decennale di una nuova Scuola di Architettura*, FrancoAngeli, Milano.

zioni di Giancarlo De Carlo, Vittorio Gregotti, Giuseppe Samonà⁴⁰, Ludovico Quaroni⁴¹, Bernardo Secchi.

Proprio in un numero monografico di *Casabella*, allora diretta da Gregotti, dal titolo *Architetture del piano*, Secchi ricostruisce il rapporto tra architettura e urbanistica sottolineando come l'urbanista sia progressivamente diventato un politico, interessandosi più ai comportamenti sociali, aprendosi a discipline "esterne", in definitiva concependo il piano come strumento di controllo e di indirizzo durevole di questi comportamenti sociali⁴².

Sia Secchi che Gregotti sono convinti che questa dicotomia/autonomia debba lasciar spazio ad un dialogo, ricordando che città e territorio sono "materiali preminenti del fare architettonico"⁴³.

Si apre così un dibattito⁴⁴ che viene alimentato dalla direzione di *Urbanistica* assunta da Secchi nel 1985.

Secondo Secchi e Quaroni⁴⁵, la contrapposizione in Italia ha origine dopo la fine della Seconda guerra mondiale, quando la dimensione politica e socioeconomica si inserisce nei processi di ricostruzione, per influenzare successivamente, alla fine degli anni Sessanta, anche il mondo universitario – e conseguentemente la formazione – che si divide tra l'architettura e la sua dissoluzione nella politica⁴⁶.

Giancarlo De Carlo osserva che questa contrapposizione dà luogo a un falso problema «perché oppone e dà per inconciliabili due poli, piano e progetto, che in realtà sono inscindibili. Semmai il problema vero è averli per troppo tempo separati, mettendo in crisi quel principio di correlazione che è indispensabile al loro successo. Si può infatti pianificare senza progettare, e cioè senza immaginare?»⁴⁷.

L'immaginazione progettuale richiede, innanzitutto, la conoscenza: il progetto come strumento di conoscenza è dunque la prima strategia di resistenza.

⁴⁰ Cfr. Samonà G. (1959), *L'urbanistica e l'avvenire della città*, Editori Laterza, Bari.

⁴¹ Cfr. Quaroni L. (1967), *La Torre di Babele*, Marsilio Editori, Padova.

⁴² Cfr. Secchi B. (1982), "L'architettura del piano", *Casabella*, 478, p. 16; Secchi B. (1983), "Luoghi cospicui e problemi emergenti", *Casabella*, 487/488, pp. 4-7.

⁴³ Gregotti V. (1983), "Architettura del piano", *Casabella*, 487/448, p. 2-3.

⁴⁴ Si veda Secchi B. (1985), "Il senso delle differenze", *Urbanistica*, 79, pp. 2-5.

⁴⁵ Secchi B. (1983), *op.cit.*; Quaroni L. (1983), "I principi del disegno urbano nell'Italia degli anni '60 e '70", *Casabella*, 487-488, pp. 82-89.

⁴⁶ Scolari M. (1985), "L'impegno tipologico", *Casabella*, 509/510, pp. 42-45.

⁴⁷ De Carlo G. (1994), "Tra il piano del 1964 e il piano del 1994", *Urbanistica*, 102, pp. 38-50, p. 43.

Progetto come strumento di conoscenza

La prima *strategia di resistenza*, il progetto inteso come *strumento di conoscenza*, agisce sulla formazione di soggetti in grado di svolgere compiti che non siano semplicemente esecutivi e vede il progetto come attività cognitiva capace di opporsi a tutto ciò che avvalga modalità di apprendimento in cui la conoscenza diventa un mero cumularsi e stratificarsi di nozioni non relazionate, ma relazionabili.

Si fa qui riferimento al sapere e alla conoscenza come semplice somma di dati e informazioni che non entrano mai, o raramente, in contatto, immagazzinati in compartimenti stagni, o a saperi e conoscenze specifiche come quelle tipiche dei campi accademici disciplinari, che, a seconda del periodo storico, alzano o abbassano steccati.

In questo senso, il progetto come strumento di resistenza a forme di conoscenza nozionistiche e strettamente monodisciplinari assume un significato relazionale e uno esplorativo/operativo.

Il significato relazionale

Il significato relazionale richiama da una parte un approccio interdisciplinare alla cultura progettuale della trasformazione, organizzazione e gestione dello spazio, in cui differenti campi del sapere si intrecciano.

Differenti concezioni del progetto, più adeguate a trattare la complessità sociale della realtà contemporanea, richiedono l'abbandono di approcci basati su forme di conoscenza "concentrate", localizzate in un unico sistema autosufficiente che è quello dell'articolazione e partizione disciplinare, e la rinuncia ad una concezione risolutiva delle tecniche, tipica ad esempio della tradizione tecnica di matrice ingegneristica, caratterizzata dalla propensione a privilegiare le condizioni di un approccio settoriale e non relazionale.

L'approccio interdisciplinare dà vita a situazioni ibride, liminali.