

FRANCOANGELI/Urbanistica

Daniela De Leo

L'urbanistica dei prof(ass)essori

Esperienze e competenze
nell'amministrazione pubblica
e per la didattica

Con contributi di: A. Balducci, A. Barbanente,
M. Carta, G. Caudo, P. Gabellini, A. Lanzani,
E. Marchigiani, A. Marson, F.D. Moccia, F. Rossi,
C. Tedesco, M. Tira, I. Zetti

Postfazione di John Forester



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.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Daniela De Leo

L'urbanistica dei prof(ass)essori

**Esperienze e competenze
nell'amministrazione pubblica
e per la didattica**

**Con contributi di: A. Balducci, A. Barbanente,
M. Carta, G. Caudo, P. Gabellini, A. Lanzani,
E. Marchigiani, A. Marson, F.D. Moccia, F. Rossi,
C. Tedesco, M. Tira, I. Zetti**

Postfazione di John Forester

FRANCOANGELI

Il volume è stato finanziato attraverso i fondi del Bando Ricerca Scientifica di Ateneo de La Sapienza Università di Roma.

L'immagine di copertina è opera della dott.sa Valentina Alberti (che non ringrazio mai abbastanza).

Copyright © 2017 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

Foto di gruppo con prof(ass)essori	pag. 7
Scommesse	» 7
Alla carica	» 10
La proposta	» 12
Pratiche. L'esperienza e/è l'uso che se ne fa	» 15
Quali pratiche?	» 15
La <i>practice turn</i> e le altre	» 17
La prospettiva delle <i>pratiche dei planner</i>	» 19
Pratiche di ricerca	» 21
Modi di fare e di patire	» 25
Un ibrido intenzionale	» 25
Amministrare e governare l'urbanistica	» 27
Un agire <i>propriamente</i> politico	» 29
Una articolazione non comprimibile	» 31
Tra pensiero politico e impegno amministrativo	» 35
Apprendimenti per gli uffici tecnici e le aule	» 35
Suggerimenti per gli urbanisti nella PA	» 36
Suggerimenti per la formazione	» 38
Una teoria dell'esperienza e una ragion pratica	» 40

Contributi e riflessioni dei prof(ass)essori

Quattro direzioni per una “strategia d’attacco”, di <i>Alessandro Balducci</i>	pag. 47
Riflessività, ascolto e competenza nella palude delle pratiche quotidiane, di <i>Angela Barbanente</i>	» 53
Governare l’urbanistica, progettare la governance, di <i>Maurizio Carta</i>	» 62
Amministrare l’urbanistica. Note a margine dell’esperienza romana, di <i>Giovanni Caudo</i>	» 74
La reinvenzione del proprio ruolo, di <i>Patrizia Gabellini</i>	» 81
Radicarsi e farsi urbanisti, di <i>Arturo Lanzani</i>	» 94
Il difficile mestiere di progettare città più vivibili, di <i>Elena Marchigiani</i>	» 107
Sulla contaminazione tra tecnica e politica, di <i>Anna Marson</i>	» 116
Il lato istituzionale e amministrativo della pianificazione, di <i>Francesco Domenico Moccia</i>	» 124
Appunti per una agenda di lavoro, di <i>Francesco Rossi</i>	» 130
Assembling. Urbanistica, politiche, pratiche e il (buon) governo della città, di <i>Carla Tedesco</i>	» 137
Entusiasmo dell’utopia vs prosaicità del possibile, di <i>Maurizio Tira</i>	» 143
Il rischio morale della pratica urbanistica, di <i>Iacopo Zetti</i>	» 148
Postfazione, di <i>John Forester</i>	» 155
Riferimenti bibliografici	» 159

Foto di gruppo con prof(ass)essori

Scommesse

Ho iniziato a lavorare a questo libro agli inizi dell'estate del 2015, mentre aspettavo John Forester, in autunno, per un periodo di ricerca congiunta. Mi attendeva la bella sfida di applicare con Forester, nel contesto italiano, il suo metodo di ricerca su quelli che lui chiama i 'profili di planner' e 'le storie di pratiche': una meticolosa e formalizzata strategia di ricerca concentrata su un preciso processo di scrittura di pratiche, scelte e narrate, in prima persona, dai professionisti che le hanno condotte (Forester, 1999, 2009, 2013; Laws, Forester, 2015; De Leo, Forester 2016b).

Non sapevo ancora bene dove questa ricerca mi avrebbe portato, ma, senz'altro condividevo con Forester la volontà di provare a capire, attraverso la ricerca sulle pratiche e i *profili*¹, come fare a fare e a far fare meglio (attraverso la didattica) nell'urbanistica e nella pianificazione urbana e territoriale che dir si voglia².

Organizzavo e attendevo, quindi, l'avvio di quella che pensavo sarebbe stata una intensa campagna di incontri con un certo numero di planner italiani, scelti sulla base di un qualche confronto preliminare con la comunità scientifica degli urbanisti,

¹ Avevo utilizzato questa espressione nella mia tesi di dottorato e poi nella pubblicazione che ne era scaturita riflettendo attorno a competenze e saperi dei planner di fronte allo sviluppo delle ICT, cfr. De Leo, 2008. Sebbene non intendessi i *profili* elaborati con il "metodo di Forester", senz'altro l'attenzione al ruolo del planner e alle sue responsabilità, da prospettive diverse e specifiche, è sempre stato presente nel mio lavoro, (cfr. anche De Leo 2013 e 2016).

² Ho assunto diffusamente, in questo testo, i termini *urbanistica* o *pianificazione* (senza aggettivazione) in maniera sintetica e spesso intercambiabile, pur non ignorando le distinzioni presenti: a) nelle denominazioni dei diversi assessorati, b) nelle pur seducenti argomentazioni di Mazza (2015), c) nelle articolazioni per settori disciplinari per la difesa dei diversi orticelli pure presenti nei dibattiti e nelle contese, soprattutto di potere accademico. Nel corso della trattazione, sarà possibile meglio intendere che alle dissipative dispute sulle denominazioni e alle capziose definizioni di presunti recinti disciplinari, si preferisce l'impegno verso l'approfondita comprensione del campo *possibilità* nell'azione e nell'insegnamento che sappia meglio rispondere alle molte domande che città e territori pongono a questo nostro affascinante ambito di ricerca e intervento.

quando ho pensato che fosse il momento opportuno per fare una ulteriore scommessa: sollecitare una riflessione critica sull'*esperienza*³ di quei diversi colleghi che, negli ultimi anni, sono stati incaricati di svolgere il ruolo di assessore all'urbanistica, al governo del territorio, a livello comunale, provinciale, regionale. Docenti universitari di urbanistica/tecnica e pianificazione urbanistica che, per un certo periodo della propria vita, hanno usato le proprie conoscenze e competenze per 'amministrare' e/o governare città e territori nella posizione di assessori tecnici, incaricati, eletti, etc.

La scommessa iniziale era che questo lavoro potesse servire, da un lato, a meglio individuare i nomi (e, quindi, 'le storie') di chi incontrare successivamente con John Forester⁴; e, dall'altro, a innescare un percorso di riflessione su uno specifico 'fenomeno', anche al fine di non disperdere il patrimonio di esperienze troppo spesso disseminate su territori distanti e in storie individuali. Attraverso questi due percorsi di indagine, affini seppur diversi nel metodo, mi pareva di poter provare a contribuire al contrasto della peculiare incapacità italiana (e disciplinare⁵) di fare massa critica, riflettendo sino in fondo e congiuntamente su alcune *pratiche* (successi e fallimenti inclusi) per riuscire a fare meglio. Apprendendo dalle esperienze, che, seppur diversificate, possono costituire un ricco patrimonio da conoscere, condividere, discutere.

Con riferimento a entrambe questi percorsi, ho continuato a coltivare l'*ossessione* rispetto alla questione, per me sempre attuale, della *responsabilità*, soprattutto, di chi insegna a diventare urbanisti e pianificatori, nell'università pubblica italiana. Una responsabilità che richiede di mettere alla prova, continuamente, il proprio sapere esperto, le conoscenze acquisite e le forme di trasmissione delle stesse, entro una verifica ineludibile dell'utilità sociale del nostro sapere e delle nostre capacità di agire nella *sfera pubblica*⁶ per trasformare il presente.

³ L'attenzione alla dimensione dell'*esperienza* è fortemente debitrice al contributo di John Dewey. In particolare si assume qui l'ottica di considerare «l'esperienza come mezzo e come fine dell'educazione (...) che non può non essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo» (Dewey, 1938 ed. or., trad.it. 2014, p.83).

⁴ Quattro degli autori che hanno fornito un contributo a questo volume sono stati anche i soggetti dei profili e delle storie di pratiche raccolti e in pubblicazione nel volume De Leo D., Forester J. (eds)(2017).

⁵ Che la nostra sia o meno definibile come 'disciplina' è questione da tempo dibattuta e controversa: è comunque indubbiamente utile avere un termine per denominare quello che facciamo e insegniamo più agile di "paniere di pratiche". Ad ogni modo, a supporto di un orientamento non particolarmente affezionato all'idea di disciplina e alla difesa dei suoi presunti invalicabili confini, mi piace richiamare un bel passaggio di Morin nel quale ci dice: «Sappiamo che in origine il termine disciplina designava una piccola frusta che serviva ad autoflagellarsi permettendo quindi l'autocritica nel suo significato degradato; la disciplina diventa poi un mezzo per flagellare chi si avventura nel dominio delle idee che lo specialista considera come esclusiva proprietà» (Morin, 2000, p.112).

⁶ Il riferimento è ovviamente qui esplicito al titolo e al lavoro di Cristina Bianchetti che ben definisce le coordinate di questa aspirazione «al di fuori della pretesa dell'urbanista di tornare a occupare il centro della scena, ma al di fuori anche di un atteggiamento rinunciatario» (Bianchetti, 2008, p.5).

In questo vi è stata, forse, la scommessa più onerosa, rappresentata dal tentativo di non sottrarmi alle molteplici implicazioni che questo tipo di materiali porta con sé. Si tratta, infatti, di un ambito che, da un lato, evoca approcci, tradizioni e strategie di indagine che avrebbero meritato un più ampio sviluppo o, almeno, di essere considerati in maniera non dicotomica o escludente. Dall'altro, presenta il rischio di provare a esplorare un «diverso campo concettuale (...) assumendo il cambiamento della città come una condizione stratificata e altamente contraddittoria, sulla quale si delineano nuove relazioni tra competenza tecnica e politica» (Bianchetti, 2013, p.5-6); con effetti niente affatto secondari sulle nostre responsabilità nell'intervento e nell'azione formativa.

L'interesse peculiare era, infatti, inizialmente focalizzato sui molti modi in cui l'*esperienza di assessore* ha modificato o reindirizzato l'insegnamento; e, quindi, come questa stessa esperienza avesse, poi, attivamente influito su:

- la gerarchia dei temi e delle questioni rilevanti sui quali formare gli urbanisti di domani,
- le principali sfide rispetto alle quali ripensare il proprio ruolo e il proprio sapere per essere maggiormente utili nelle pratiche.

Ho iniziato ponendo quattro domande di riferimento⁷ e provando a concentrare la riflessione entro un esercizio comune che immaginavo utile soprattutto al (dibattito sul) rafforzamento delle nostre scuole, troppo spesso in difficoltà o marginalizzate, in un dibattito pubblico nella migliore delle ipotesi indifferente.

I colleghi, però, hanno risposto in modi diversi alle sollecitazioni, restituendo riflessioni più ampie sul proprio modo di “fare e di patire”⁸ un incarico e un impegno di questo tipo. Infatti, lasciando emergere parti della propria storia, i prof(ass)essori non hanno esitato a spiegare in maniera più estensiva il senso di una attività che, evidentemente, supera i confini di una più consueta attività professionale. Per misurarsi, in prima persona, con il mutato “rapporto del territorio con la politica”⁹ e con

⁷ Pur essendo state presentate da subito solo come possibili tracce per la riflessione e non domande alle quali rispondere rigidamente, è vero che le linee di riflessioni proposte avevano la forma di quattro interrogativi che qui riporto per completezza: 1. Quali sono gli apprendimenti più importanti che avete trasferito/trasferirete ai vostri studenti dopo l'esperienza di assessore all'urbanistica? 2. Quali sono le questioni più importanti che oggi, a differenza del passato, devono essere riconsiderate nella forma e nella sostanza dell'insegnamento in termini di tecniche, competenze, saper fare, ecc.? 3. Quali sono gli aspetti tecnici e le conoscenze più rilevanti per affrontare le eventuali asimmetrie di potere che si sono palesate nei vostri contesti di riferimento? Quali le asimmetrie di potere più rilevanti che avete dovuto affrontare nella vostra esperienza? Quali le tattiche o le strategie utilizzate per affrontarle? 4. Quali le iniziative promosse rispetto alle quali avete trovato maggiori difficoltà o resistenza? Cosa avete maggiormente appreso da questa esperienza come planner e formatori di planner? Nei diversi contributi talvolta le domande sono state assunte come riferimento, altre volte solo come spunto per articolare le argomentazioni e tenere il filo del ragionamento.

⁸ Questa efficace espressione, utilizzata anche per il titolo del terzo capitolo di questo volume, è tratta da Dewey che dice testualmente: «L'esperienza non è primariamente conoscenza, ma modi di fare e di patire», (Dewey, 2014, p.XII).

⁹ «Una politica che in passato 'sapeva stare nel territorio' e che oggi gioca il territorio

le possibilità del proprio modo competente di comprenderlo e indirizzarlo. Dando, e insegnando a dare, «una nuova dignità al concetto di competenza nelle istituzioni» (Secchi, 2013, p.40).

Alla carica

Nonostante gli impegni e il daffare di tutti, ho trovato una grande disponibilità rispetto alla proposta, anche perché questa ipotesi di riflessione mirata e congiunta non era stata ancora avanzata ed elaborata in questi termini¹⁰. Inoltre, molti degli interpellati, pur riconoscendo la ricchezza della propria esperienza, non avevano ancora riflettuto (e scritto) su come e quanto questa specifica attività avesse finito per influenzare la loro idea di cosa sia oggi l'urbanistica e, soprattutto, di come si possa tornare a insegnarla dopo una immersione, spesso molto intensa, nella realtà amministrativa e istituzionale di un Comune o di una Regione d'Italia.

Questo percorso, accanto al lavoro condotto in parallelo con il “metodo Forester”, mi ha indotto a considerare positivamente le riflessioni maturate, in situazioni e contesti diversi, sul *framing* dei problemi e delle ‘soluzioni’, sugli strumenti utilizzati negli ambiti urbani e territoriali, sulla tensione tra tecniche e politica, sulla differenza tra essere assessori o consulenti esterni, sul rapporto con le istituzioni e le regole di funzionamento degli apparati amministrativi, ancora mai raccontata in questa prospettiva. Una prospettiva fortemente concentrata sulle *possibilità* e responsabilità proprie del nostro ruolo, soprattutto, come formatori degli urbanisti e pianificatori di domani.

Il risultato è una ricca raccolta di materiali offerta dai colleghi sulla base della propria esperienza, vissuta accanto al loro essere docenti e ricercatori¹¹; piena di riflessioni utili a comprendere come hanno operato, di recente e *nel fare quotidiano*, una dozzina di competenti urbanisti italiani dentro le amministrazioni pubbliche e per il governo di città, province e regioni. E se «per parlare di competenza dobbiamo osservare il lavoro che fanno i competenti» (Crosta, 2013, p.71), da questo spaccato ricaviamo, tra l'altro, indicazioni su:

- rilevanza e varietà delle competenze messe concretamente al lavoro all'interno di una istituzione del governo locale in diverse aree del Paese;

contro la politica (nelle posizioni della Lega) o *scioglie i legami* con il territorio (nel berlusconismo)», Bianchetti, 2011, p.135.

¹⁰ Recentemente vi sono stati alcuni seminari che hanno iniziato ad approfondire questa questione dibattuta, forse per la prima volta, alla SIU di Pescara del 2012 nella tavola rotonda “Amministrare l'urbanistica in tempi di crisi”, coordinata da Elena Marchigiani e pubblicata in Angrilli (2013).

¹¹ Quasi nessuno di loro ha interrotto l'attività didattica ma, nella maggior parte dei casi, hanno solo alleggerito il carico per poter svolgere entrambe gli impegni assunti. Tutti sono tornati o ritorneranno a insegnare.

- complessità¹² dell'intreccio tra competenze, decisioni e azioni condotte in contesti affollati di soggetti, con ruoli e saperi differenti, non sempre compatibili, dentro e a lato delle istituzioni;
- implicazioni e sfide connesse al rapporto tra tecnica e politica e tra rappresentanza e competenza (Bianchetti, Balducci, 2013)¹³ con riferimento alla specifica prospettiva dell'*homo academicus* (Bourdieu, 2013)¹⁴.

Verrebbe da dire che né la rassegnazione né il cinismo sono le *cifre emotive* (Pasqui, 2011) presenti nei contributi degli autori di questa raccolta. Al contrario, essi comunicano, diffusamente, entusiasmo e dedizione per un incarico che, non necessariamente occupa il centro della scena ma, senz'altro, non appare rinunciatario (Bianchetti, 2008, p.5), proprio in considerazione delle responsabilità del ruolo. Sullo sfondo della foto di gruppo sembra aleggiare l'idea di un qualche *ritorno a ruoli politici*¹⁵ degli urbanisti italiani (dopo anni di diffusa *cauta distanza o distrazione*, più che di *depoliticizzazione*¹⁶), dovuta alla singolare condizione di soggetti esperti 'chiamati' a svolgere il ruolo di assessore. Alla convivenza tra tecnica e politica imposta da questo ruolo, si affianca l'evidente impossibilità di addossare ad altri, come spesso avviene, le responsabilità di insuccessi o inerzie (i tecnici ai politici e viceversa); lasciando emergere, così, maggiori consapevolezza «sul ruolo politico della competenza tecnica con le conseguenti implicazioni non solo conoscitive ma etiche oltre che politiche» (Bianchetti, 2013, p.6).

¹² «La nozione di complessità ha chiarito retrospettivamente il mio modo di pensare che già legava conoscenze disperse, già affrontava le contraddizioni piuttosto che evitarle, già si sforzava di superare alternative giudicate insuperabili», Morin, 2015, p.16.

¹³ Il testo sarà richiamato più volte sia per la pertinenza e la rilevanza del tema in questo ambito sia per lo spessore dei diversi contributi in esso contenuti e indicati come Crosta, 2013; Pizzorno 2013; Secchi, 2013. Qui vale la pena però proporre la definizione esatta e concisa che Secchi offre al termine polisemico di competenza che «da una parte allude alla distribuzione dei compiti e del potere (...), dall'altra allude ai saperi esperti» (Secchi 2013, p.41). Delimitazione di campo essenziale per mettere in luce il peculiare interesse per questo soggetto-oggetto di attenzione: portatori di saperi esperti e appartenenti al campo intellettuale investiti (seppur temporaneamente) da compiti e poteri politici. Un importante *unicum* decisamente non ancora indagato.

¹⁴ La straordinaria prosografia dei professori universitari realizzata da Bourdieu ha offerto numerosi ancoraggi a questo lavoro: le questioni relative allo studio di un mondo sociale nel quale si è coinvolti, i problemi epistemologici legati alla differenza tra conoscenza pratica e conoscenza scientifica, con i relativi problemi di (giusta) distanza e scrittura, campi e autorità, e molto altro, fanno capolino qui e lì nel testo senza il bisogno di essere citati ogni volta, anche grazie alla possibilità di considerare questo contributo sufficientemente noto e acquisito, e, quindi, collocandosi "sulle spalle dei giganti"

¹⁵ Nell'idea del ritorno c'è l'eco di Mouffe (1993).

¹⁶ Non mi pare che in Italia la questione della depoliticizzazione abbia assunto forme come quelle sviluppate, a livello internazionale, soprattutto da Swyngedouw ma anche dai cosiddetti teorici del post-politico.

La proposta

Nelle diverse parti, i testi qui raccolti mostrano le possibilità e le sfide di una disciplina/non disciplina che farebbe complessivamente meglio ad assumere la postura dell'e-e e non del o-o, per poter sperare di intercettare una lettura adeguata dei contesti (territoriali e di azione) ai fini di un più proficuo inquadramento e trattamento delle numerose e complesse questioni in campo. In questa prospettiva, pare utile il superamento di steccati disciplinari (reali o presunti), per aiutare a decostruire improduttive quanto radicate dicotomie/antinomie, rafforzando il ruolo e la rilevanza delle specifiche competenze di interpretazione critica e visione progettuale, di relazione e scambio, teoriche ed esperienziali, alle quali formare gli studenti. A conferma di questo, nella raccolta, i colleghi tradizionalmente orientati a un approccio prevalentemente progettuale evidenziano la rilevanza delle politiche e il coinvolgimento non formale degli attori sociali; quelli da tempo maggiormente orientati verso le pratiche di pianificazione suggeriscono di lavorare per rafforzare le teorie e gli apparati teorici di riferimento; infine, quelli che non hanno mai dissimulato il proprio posizionamento politico, sottolineano il peso della tecnica proprio per far valere la necessaria politicizzazione di una azione pubblica sensata, efficace e consapevole.

La composizione offre argomenti per l'ampliamento e il rafforzamento della consapevolezza riguardo al tipo di contributo che possiamo offrire come urbanisti (e formatori di urbanisti) lontano da riduzionismi e semplificazioni. Se è plausibile pensare, infatti, che una qualche definizione difensiva delle nostre specificità ci abbia sinora (forse) impedito di "tagliare il ramo sul quale siamo seduti"¹⁷, oggi, mi pare che, l'innalzamento di muri troppo netti o ingombranti, rischi di tagliarci fuori da un dibattito pubblico che ha bisogno delle nostre competenze assieme ad altre affini e/o concorrenti. Si tratta, quindi, di accettare e sviluppare sempre più un approccio che sappia procedere senza ripudiare gli apporti di altre discipline – «dalle quali mutuare criticamente, categorie, metodi, conoscenze – pur senza instaurare rapporti di malcelata subalternità»¹⁸.

Inoltre, l'intreccio dei modi intendere e di fare oltre che degli orientamenti assunti hanno consentito di formulare indicazioni e proposte, nel metodo e nel merito. Nel *metodo*, con la riflessione attorno alle forme e ai modi di una attività di ricerca che si interroga sulle possibilità concrete di "fare meglio", e non può non fare i conti con le potenzialità di diverse strategie di ricerca e indagini utilizzate, nel tempo, per valorizzare il ruolo e gli apprendimenti desunti dalle esperienze pratiche degli urbanisti. Nel *merito*, nutrendo l'aspirazione a una qualche sintesi che, riconnettendo apprendimenti e riflessioni, distinte ma congiunte nel ruolo e nell'intenzionalità dell'azione, le eleva a potenziali indicazioni per definire, discutere e aggiornare orientamenti per l'azione nella pubblica amministrazione e nella didattica universitaria.

¹⁷ L'espressione è stata spesso utilizzata da Mazza a proposito degli sconfinamenti disciplinari.

¹⁸ Cfr. Cappa, 2014, p. VII nell'introduzione alla recente edizione, per Raffaello Cortina, di Dewey 1938, di seguito indicato come Dewey, 2014.

In questa direzione, gli esiti principali proposti al lettore riguardano, sia una definizione delle attuali condizioni operative del ‘fare’ degli urbanisti e dei planner rispetto al funzionamento dell’amministrazione e della stessa azione pubblica (che fare? come fare? con chi? in che modo?) su città e territori¹⁹; sia indicazioni su possibili orientamenti dell’azione formativa entro una rinnovata quanto necessaria formazione alla complessità. Il tutto converge, infatti, in una ‘azzardata proposta’ che si prende la responsabilità di ordinare e ricucire le riflessioni ritenute più efficaci e utilizzabili, entro un filo unico, per porre delle questioni con le quali confrontarsi. Il lettore potrà ritrovare le indicazioni selezionate leggendo poi i testi che seguono, per quanto non siano utilizzate virgolette o parentesi con le relative attribuzioni, visto che spesso sono espressi concetti affini, sebbene con parole o esempi diversi, talvolta solo minimamente modificati per enfatizzare il punto di vista, il suggerimento, l’indirizzo. Ciò conferma che, nonostante le differenze individuali e contestuali, ci sono, evidentemente, dimensioni comparabili, se non generalizzabili, entro una certa unanimità di orientamenti che colpisce, affascina, convince.

Non è, però, una unanimità statistica, che ha senso pesare, e per questo ci si assume l’onere della selezione anche un po’ chirurgica dei pezzi maggiormente significativi dei diversi autori – che pure dicono molte altre cose interessanti e utili – per non perdere l’occasione di provare a fissare dei punti rispetto ai quali confrontarsi a partire dalle esperienze. Il tutto, allo scopo di rilanciare e discutere i temi, le peculiarità e le sfide delle nostre pratiche dentro le aule, oltre le restrizioni delle tradizionali offerte formative, e volendo contribuire ad accrescere il valore e l’utilità sociale del nostro sapere (e non il ruolo impersonale della *disciplina*), in un presente e futuro prossimo, auspicabilmente, non troppo lontano.

¹⁹ Direzione poco frequentata, sebbene segnalata sempre come utile ed essenziale, specie da parte di politici e amministratori, entro una ridotta offerta formativa delle scuole e una strutturale carenza di risorse da destinare alla formazione continua. In questo, il Master UrbanAM della Sapienza, coordinato dal collega Paolo Scattoni, costituisce una piccola eccezione che sopravvive con convinzione entro non poche difficoltà burocratiche e gestionali.

Ringraziamenti

Ringrazio i 13 prof(ass)essori che hanno dedicato il loro tempo a questo lavoro rispondendo con generosità alle mie sollecitazioni, talvolta nel pieno della fatica della loro attività amministrativa. Ringrazio anche i partecipanti al Master UrbAM-Urbanistica per l'Amministrazione e il Management della Sapienza di Roma, i primi lettori-tester, che mi hanno aiutato a superare alcuni dubbi in corso d'opera sull'utilità di questa direzione di lavoro, discutendone il senso anche con chi, come loro, dentro l'amministrazione, ci lavora ogni giorno. Inoltre, ringrazio John Forester per l'insegnamento, l'ispirazione e l'entusiasmo, profondo e contagioso, assieme ai proff. A. Belli, P.L. Crosta e P. Gabellini per il confronto, il supporto e le necessarie letture intermedie. Infine, i ringraziamenti mai formali alla indispensabile dott.sa Laquale e alla mia piccola-grande famiglia per la enorme pazienza sempre e per tutto: dall'invasione permanente dei libri ovunque, alle imperdibili scadenze che minano le pause al mare così come la raccolta delle olive in maremma.

Il libro lo dedico a Silvia Macchi che mi avrebbe letto sino all'ultima pagina, facendo le pulci e riportandomi, poi, per telefono, parlando e fumando, tutto quello che non ho considerato o approfondito come avrebbe fatto lei, nel condiviso obiettivo di provare a migliorare il nostro impegno e la formazione dei nostri studenti.

Pratiche. L'esperienza e'è l'uso che se ne fa

Quali pratiche?

Ho ceduto alla tentazione di parafrasare titolo e sottotitolo del noto volume di Pier Luigi Crosta (2010) nonostante il senso di quella raccolta fosse, in prima battuta, piuttosto diverso da questa. Eppure, le *pratiche* di quel volume, opportunamente denominate *pratiche d'uso*, ci aiutano a chiarire la perimetrazione del campo di indagine e di riflessione qui proposto. Infatti, in coerenza con il lavoro di ricerca sui profili dei planner condotto con (il metodo) Forester (e pubblicato altrove), il focus di questo volume sono le riflessioni sulle le *esperienze* di quei particolari *planner* che sono i docenti di urbanistica, impegnati (pro-tempore rispetto alla loro principale attività di didattica e di ricerca) in ruoli di assessori all'urbanistica (o al governo del territorio e simili).

Il richiamo a quel titolo, con il verbo che può essere anche congiunzione, sottolinea una prospettiva che appare diversamente circoscritta: dalle pratiche sociali 'dal basso', diffuse nei territori, a quelle svolte all'interno degli uffici degli assessori, 'dall'alto', dentro le istituzioni; volendo sostenere, però, che, anche quelle presentate dagli assessori-urbanisti non sono esclusivamente *azioni di governo* (e quindi *policies*) ma, anche, *pratiche* che possono essere collezionate, messe in relazione, discusse, comprese oltre che utilizzate per l'insegnamento¹.

In questo quadro, richiamare l'importante riferimento delle pratiche per come definite e studiate da Crosta, appare utile per molteplici motivi. Ad esempio, se si considera che dire che «la pratica è ciò che si fa» (Crosta, 2010) ha l'intenzionalità positiva di richiamare l'attenzione degli urbanisti (tradizionalmente spinti a sguardi "dall'alto" e "da fuori") a *entrare dentro i processi reali di costruzione della città* e a *ripensare un'interpretazione meccanicistica dell'azione pubblica*» (Cellamare,

¹ Il sito <https://courses2.cit.cornell.edu/fit117/> sulla piattaforma di Cornell offre materiali e documenti utili per una più ampia comprensione della trasposizione del lavoro di ricerca sulle pratiche dei planner nella didattica. Qui è utile solo segnalare che l'uso nella didattica prevede sia lo studio, da parte degli studenti, di un certo numero di *profili* utili ad apprendere il planning dai planner, sia l'attività di indagine degli stessi studenti finalizzata alla costruzione di profili e storie di pratiche dalle quali apprendere.

2008). Inoltre, quello che risulta utile per il ragionamento qui proposto è che il volume di Crosta cerca di esplorare – come recita succintamente la quarta di copertina – «gli “impedimenti” opposti dalle pratiche “tecniche” e amministrative correnti, allo sviluppo di queste possibilità rivisitando, la distinzione tra politiche e pratiche». Di fatto, quel prezioso percorso di ricerca sulle pratiche urbane si propone, in maniera esplicita, «di riconoscere la “politicità” delle pratiche» per concludere che, in ogni caso, «l’importante delle pratiche è capirle²».

Tutti questi elementi, peculiari delle pratiche per come intese da Crosta, sono in qualche modo riconoscibili anche nelle pratiche qui restituite, che appaiono rilevanti proprio per la loro capacità di rendere conto dello sforzo continuo di:

- essere dentro i processi reali di costruzione delle città e dei territori,
- aiutare a ripensare una azione pubblica non meccanicista o esclusivamente dall’alto,
- presentare situazioni concrete, caso per caso,
- riconoscere la “politicità” dell’azione tecnica,
- divenire strumento e possibilità di trasformazione intenzionale e non solo impedimento.

Il tutto ancorato a una esperienza che, per diventare strumento utile per la formazione dentro le scuole, deve inevitabilmente sedimentarsi, essere compresa, ben selezionata³ e, infine, come qui si sostiene, discussa. Anche considerando che, citando ancora Dewey – caro, non a caso, sia a Crosta sia a Forester – da un lato «c’è un’intima e necessaria relazione fra il processo dell’esperienza effettiva e l’educazione», e dall’altro esiste una vera e propria «teoria dell’esperienza basata sui principi dell’interazione e della continuità» (Dewey 2014, p.39).

Per tanto, per favorire il percorso tutt’altro che lineare utile a migliorare la formazione, studiando e ripensando l’esperienza per l’azione, sembra utile collocare queste *pratiche* entro un quadro di riflessione più ampio. Il quale, evocando il filone di studi e ricerche della cosiddetta *practices turn*, concentra poi l’attenzione sulle pratiche degli urbanisti, attraverso un passaggio sui diversi modi per approfondire dinamiche, implicazioni e apprendimenti propri di strategie di ricerca differenti ma niente affatto incompatibili. Come forse per troppo tempo si è voluto considerarli.

² Questo appare un tratto distintivo rilevante nelle pratiche per come intese sia da Crosta sia da Forester, dal momento che in nessuno dei casi si parla di *buone* o *migliori pratiche* ma ‘solo’ dell’utilità, per la formazione, della cristallizzazione di alcune esperienze concrete alle quali fare riferimento per condurre ulteriori esperienze (e ritorna Dewey).

³ «Il problema centrale di un’educazione basata sull’esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (Dewey, 2014, p.XXII) anche considerando che l’autore distingue tra «due tipi di esperienze: quelle che favoriscono e quelle che, invece, limitano l’acquisizione di nuove esperienze in futuro» (ibidem).

La *practice turn* e le altre

In Italia ci siamo occupati poco, e spesso solo strumentalmente, delle *pratiche* degli urbanisti. L'attenzione è ricaduta, ad esempio, su cosa debbono/possono fare i pianificatori, specie nella differenziazione tra architetti e ingegneri, soprattutto ai tempi della diffusione delle lauree specialistiche in tutta la penisola, entro una offerta formativa che pareva poter crescere in maniera illimitata. Un periodo tramontato con i segnali di una forte contrazione del ruolo degli urbanisti e dell'urbanistica nella società contemporanea, ma, anche, nelle scuole di architettura⁴, dovuto a molteplici fattori e nel quale abbiamo assistito a un certo declino nell'attenzione ai temi urbani, che pure avevano avuto picchi di attenzione, soprattutto, a partire dalla cosiddetta "stagione dei Sindaci" e l'avvio di alcune politiche urbane comunitarie.

Una più seria e continua prospettiva delle pratiche, invece, come si diceva, è stata introdotta e discretamente adottata in Italia, a partire dal lavoro di ricerca di Pier Luigi Crosta, anche richiamando esplicitamente la sua adesione (Crosta, 2010, p. 7) alla cosiddetta *practices turn* celebrata all'interno delle scienze sociali (Schatzki, Knorr Cetina, von Savigny, 2001). In particolare, riprendendo la tradizione culturale che ha origine in Dewey e de Certeau, Crosta⁵ ha più volte evidenziato: il valore delle pratiche sociali ordinarie nella costruzione dell'azione "in pubblico", i processi di costruzione delle reti sociali, la politicità delle pratiche e, non ultimo, la figura dell'*everyday maker* come produttore di città attraverso un'azione ordinaria considerata, in qualche modo, 'irriflessiva'. Questo approccio è stato poi ampliato anche per descrivere l'incontro tra popolazioni diverse, assumendo come chiave interpretativa il modo in cui esse abitano lo spazio e il tempo della vita quotidiana (si veda lo stesso Crosta ma anche Pasqui 2008) o con riferimento a certe pratiche dell'abitare (Cellamare, 2008).

Si tratta, quindi, di "pratiche d'uso" che si danno o avvengono lontano dalle pratiche intenzionali ed *esclusive* dei planner, e, tanto più, da quelle di soggetti che conducono azioni di governo, quindi politiche. Ma, se da un lato questo ha aperto il campo di possibilità del "fare città" (ibidem), dall'altro, esso ha forse limitato lo spazio di riflessione e attenzione sul ruolo e la capacità di apprendimento proprio di chi, in un modo o nell'altro, svolge e/o deve insegnare a svolgere, il ruolo anche intenzionale di planner, urbanista, pianificatore.

Infatti, in una logica volutamente polemica, dovuta soprattutto alla necessità di

⁴ Alcuni dati raccolti e a suo tempo presentati da L. Fabian e M. Savino per il seminario SIU del febbraio 2015, mettevano in luce una qualche sofferenza in più delle materie urbanistiche nelle scuole di Architettura rispetto alla situazione, meno problematica delle scuole di Ingegneria.

⁵ Come è stato fatto recentemente osservare, Crosta critica: «l'idea di "pubblico" come esito della dimensione statale e istituzionale della nostra organizzazione sociale e sonda invece la dimensione di "pubblico" come esito eventuale dell'interazione sociale; il dualismo *policy maker/policy taker* ancora prevalente in un'idea (e in una pratica) dell'azione pubblica come "discendente" e direttamente agente da un ente sovra costituito alla società tutta; le ambiguità insite nell'idea diffusa di governance e in quella prevalente di partecipazione», cfr. Cellamare, 2008.

modificare i *frame* mentali e le *routine* classiche di un pensiero disciplinare che ha sempre collegato troppo sveltamente l'azione pubblica all'azione del Pubblico (lo Stato), il contributo di Crosta è riuscito, nel tempo, a estendere la ricerca e l'attenzione degli studiosi italiani verso la rilevanza delle pratiche come *esito eventuale delle interazioni sociali* di costruzione della città. Segnalando, per altro, costantemente, la preoccupazione per: gli effetti di *incapacitazione* del cittadino come conseguenza della diffusione dell'iper-specializzazione funzionale (Illich, 1971); il dominio della presunzione di competenza – sempre e comunque – da parte degli urbanisti. Accanto alla ferrea convinzione che la competenza non sia affatto un prodotto individuale ma collettivo, dell'interazione, e, quindi, tutto da definire nell'azione.

Ma, proprio tenendo conto che i soggetti che formiamo nelle scuole, saranno chiamati a svolgere anche ruoli intenzionali, è parso utile considerare la possibilità di affiancare a quel tipo di riflessione un filone di indagine poco o niente affatto praticato nel nostro Paese, sulle *pratiche dei planner*, appunto. In buona sostanza, pur correndo il rischio di apparire ecumenici, si vuole qui sostenere l'utilità di studiare e comprendere sia le *pratiche d'uso*, come deposito anche fisico delle pratiche sociali più varie (come sin qui professato da Crosta ed epigoni); sia le *pratiche dei planner*, non solo come pratiche 'tecniche' o amministrative ma come esito intenzionale di ulteriori pratiche di interazione sociale.

Per tanto, rifuggendo da più consuete posizioni dicotomiche che spesso si muovono verso una 'semplificazione banalizzante'⁶, sembra che possa valer la pena approfondire e combinare questi diversi orientamenti al fine di valorizzare le molte capacità, abilità, esperienze e saperi necessari ai planner. Rinnovando e ibridando orientamenti distanti che non hanno sinora interloquuto. Rilanciando un sapere e un saper fare che, pur nelle sue molte sfaccettature, ha un suo nocciolo duro nella capacità di organizzare la speranza e le possibilità di trasformazione⁷.

Si è proceduto, quindi, assumendo – come opportunamente sottolinea Crosta – che le pratiche di seguito presentate vadano considerate: a) non necessariamente come "buone pratiche"; b) come realizzazioni capaci di "suggerire come porsi il problema intervenendo sulla *attivazione* e agendo su cultura, società, tecnica"⁸.

⁶ Che, come precisa Canfora, "alla fine risulta corruttrice" (Canfora, 2013, p.167) proprio parlando degli effetti sulla formazione, nel suo caso, dei futuri cittadini.

⁷ La finalità della pianificazione di (*dis*)organizzare la speranza e la centralità della dimensione della costruzione/aperture delle *possibilità* sono cruciali nel lavoro di Forester e in tutta la sua riflessione sul senso e le prospettive del lavoro sui *profili*.

⁸ Questa precisazione nasce da una recente conversazione con Pier Luigi Crosta ma è contenuta anche in molti suoi scritti orientati a smontare un altro *topos* ricorrente e diffuso nella cultura disciplinare che, con la complicità della programmazione europea, ha in qualche modo assunto che parlar di pratiche implichi sempre il parlare di "buone pratiche" da replicare altrove. Crosta mette invece, da sempre, l'accento sull'*attivazione* che le pratiche possono sollecitare entro una relazione non scontata tra conoscenza e azione, da tempo al centro della sua riflessione.

La prospettiva delle *pratiche dei planner*

Le ricerche sulle cosiddette *pratiche dei planner* sono state svolte negli Stati Uniti e nel Regno Unito sin dagli anni '70. Martin e Carolyn Needleman hanno scritto un'analisi accattivante sul lavoro dei progettisti comunitari (Needleman e Needleman, 1974), così come Howell Baum (1978) e poi Patsy Healey e Jackie Underwood (1979) hanno condotto studi seminali non su piani, ma su *progettisti al lavoro*. Questo orientamento è stato poi completato e ampiamente sviluppato da John Forester (1989, 1999, 2013), Charles Hoch (1994), Elizabeth Howe e Jerome Kaufman (1979), e Judith Innes (1995). Oltre che dal citatissimo *professionista riflessivo* di Donald Schön (1983), fortemente influenzato, come è noto, dal pragmatismo di John Dewey.

Questa linea di lavoro è stata spesso acriticamente denominata “what planners do”, ma quell'etichetta eccessivamente generale nasconde questioni critiche a proposito dei modi in cui questi studi hanno cercato di valutare i comportamenti, riuscendo a esplorare nel dettaglio dinamiche relative, ad esempio, al potere, ai conflitti e alle disuguaglianze. In questo, il lavoro della Healey è stato influenzato da Anthony Giddens; quello di Forester da Paolo Freire e Jurgen Habermas e poi Martha Nussbaum; quello di Hoch da Peter Marris e John Dewey, mentre quello di Bent Flyvbjerg (1998) da Aristotele e poi da Foucault: fonti disparate che sia i sostenitori sia i detrattori delle ricerche sulle pratiche dei planner non sono in genere riusciti a distinguere (De Leo, Forester, 2016b).

In particolare, Forester ha più volte chiarito che il suo interesse di ricerca non è solo legato a “ciò che i pianificatori fanno”, ma a un ambito specifico che egli ha chiamato “pragmatismo critico” (Forester 1999, 2009; 2017a, 2017b; De Leo, Forester 2016b): una prospettiva che guarda sì a ciò che i pianificatori fanno concretamente nella pratica, ma anche orientata a comprendere come potrebbero fare meglio il loro lavoro. In questo senso, il pragmatismo non è solo una risorsa per la critica ma, assieme ad altre teorie, condivide l'assunto che una genuina riflessione debba essere moralmente calibrata nell'azione; così come l'aspirazione e il desiderio di giustizia devono riuscire a modellare congiuntamente le nostre capacità, critiche e tecniche (Kadlec, 2007, p.117).

L'applicazione del metodo di Forester condotta in Italia, ha seguito altre sperimentazioni, precedentemente realizzate in Israele, Olanda e Stati Uniti, per produrre materiale originale per la ricerca e, soprattutto, per la didattica, nella convinzione che le storie di pratiche siano particolarmente utili all'apprendimento degli studenti e dei professionisti. Questa strategia di ricerca prevede il rispetto di un protocollo, molto formalizzato, nel quale si attiva un processo che lascia emergere un quadro dettagliato, pratico e teorico, di come il singolo planner ha agito in un particolare momento e contesto. Il cosiddetto *profilo del planner* deriva dalla registrazione, trascrizione e riscrittura, attenta alle parole e alle emozioni, di una conversazione⁹ av-

⁹ Qualcosa di molto diverso dalle interviste, basate su domande più o meno strutturate e risposte, che si pongono, ad esempio all'interno di un processo di costruzione di uno studio