POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Uno strumentario per l’insegnamento (riformulato) del progetto

Original
Uno strumentario per l’insegnamento (riformulato) del progetto / Allegretti, G., Amabile, L. (DT2). - In: Il progetto della didattica del progetto. L'architettura del laboratorio[s.l] : Mimesis Edizioni, 2026. - ISBN 9791222331164. - pp. 104-124

Availability:
This version is available at: 11583/3009865 since: 2026-04-14T10:21:10Z

Publisher:
Mimesis Edizioni

Published
DOI:

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

22 November 2026

Che cosa significa oggi insegnare a progettare?
Questo volume mette al centro il laboratorio come luogo vivo di sperimentazione, in cui didattica e ricerca si incontrano per ridefinire il ruolo dell'architettura nella contemporaneità. Attraverso saggi e strumenti operativi, il libro propone uno sguardo nuovo sui modi, i tempi e gli spazi dell'apprendimento, superando modelli tradizionali per aprire a pratiche critiche, collaborative e interdisciplinari. Una riflessione rivolta a chi si confronta con l'insegnamento e con le trasformazioni della disciplina.

Greta Allegretti
Luigiemanuele Amabile
Marianna Ascolese
Tommaso Brighenti
Alberto Calderoni
Jacopo Leveratto
Viviana Saitto

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

Mimesis Edizioni
mimesisedizioni.it

ISBN 9791222331157

20,00 euro

DT2

Il progetto della didattica del progetto

MIMESIS

DT2 Design Toolkit for Design Teaching

Il progetto della didattica del progetto

L'architettura del laboratorio

Marianna Ascolese, Tommaso Brighenti, Alberto Calderoni, Jacopo Leveratto e Viviana Saitto

MIMESIS EDIZIONI

DT2

DT2 Design Toolkit for Design Teaching

Il progetto della didattica del progetto

L'architettura del laboratorio

Marianna Ascolese, Tommaso Brighenti,
Alberto Calderoni, Jacopo Leveratto
e Viviana Saitto

MIMESIS EDIZIONI

Che cosa significa oggi insegnare a progettare? Questo volume mette al centro il laboratorio come luogo vivo di sperimentazione, in cui didattica e ricerca si incontrano per ridefinire il ruolo dell'architettura nella contemporaneità. Attraverso saggi e strumenti operativi, il libro propone uno sguardo nuovo sui modi, i tempi e gli spazi dell'apprendimento, superando modelli tradizionali per aprire a pratiche critiche, collaborative e interdisciplinari. Una riflessione rivolta a chi si confronta con l'insegnamento e con le trasformazioni della disciplina.

Il progetto della didattica del progetto
6
L'architettura nascosta. Il laboratorio come modello didattico
Jacopo Leveratto

28
Il sapere che prende forma. Verso una pedagogia del progetto di architettura
Alberto Calderoni

52
Costruire i tempi. Ore, orari e calendari del laboratorio di progettazione
Marianna Ascolese

70
«Il medesimo dramma». I modi della didattica
Tommaso Brighenti

90
Questioni di prossimità. L'aula come strumento pedagogico
Viviana Saitto

104
Uno strumentario per l'insegnamento (riformulato) del progetto
Greta Allegretti, Luigiemanuele Amabile

126
100 cose da sapere per progettare un laboratorio di progettazione

Apparati
130
Indice degli autori

Uno strumentario per l'insegnamento (riformulato) del progetto[→1]

Greta Allegretti, Luigiemanuele Amabile

Principi e attivatori, attitudini e comportamenti

Come approfondito in questo volume, in particolare nelle premesse, e come è emerso dall'osservazione del quadro contestuale attuale→2, l'insegnamento del progetto all'interno dei laboratori di progettazione si sta confrontando con la necessità di una riformulazione che consenta il passaggio da un sapere individuale e implicito a un sapere collettivo, esplicitato e situato, capace di abitare le crisi del contemporaneo (ambientali, sociali ed economiche) non solo come problemi tecnici, ma come sfide pedagogiche globali.

In senso pratico, è importante che l'insegnamento recepisca queste necessità e le interpreti all'interno dei propri programmi e metodologie, attraverso l'aggiornamento, o l'approntamento, di strumenti didattici già adoperati, oppure nuovi. È necessario definire quali siano le linee guida in grado di orientare tale riformulazione e, affinché questi diventino veramente operativi, quali siano gli attivatori del così riformulato insegnamento. Se, quindi, si è inteso operare nella comprensioni di nuovi *principi*, risulta rilevante capire quali siano gli strumenti, i metodi e le pratiche che si costituiscono come i loro *attivatori*, e che sono cioè in grado di trasformarli, da astratte direttive, in concreti momenti di apprendimento. Rivolgendosi alla realtà e pratica del progetto, questo strumentario – inteso, appunto, come uno strumento – non può non confrontarsi con il modo in cui tali principi siano di volta in volta attivati, o attivabili, attraverso la delineazione delle *attitudini*, prima, e dei *comportamenti*, poi, che caratterizzano l'insegnamento (riformulato) del progetto.

Sei *principi* per uno strumentario

L'ipotesi di partenza della composizione di uno strumnetario parte dall'individuazione di alcuni principi, oggetto dei seguenti paragrafi: la postura critica, l'eredità di pensiero (*lineage of thoughts*),

1 Sebbene il contributo sia il risultato del lavoro congiunto degli autori, i primi due paragrafi (*Principi e attivatori, attitudini e comportamenti*; *Sei principi per uno strumentario*) sono attribuiti a Greta Allegretti, mentre gli ultimi tre *(Costruire l'attitudine; Attraversare spazi e tempi; Da attitudini a comportamenti. Proiettarsi sul reale*) sono attribuiti a Luigiemanuele Amabile.

2 Le indagini condotte sono presentate all'interno della sezione Atlas della piattaforma web DT2 (www.dt2.polimi.it) e nei volumi della collana Osservatorio Italia, accessibili in open access nella sezione Archive dello stesso sito.

la negoziazione, il tempo lento, la zona di scambio, l'analisi multistrato (*layering*). Ciascuno di questi, se interpretato come un imperativo, contribuisce inevitabilmente a modellare i modi dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tali principi, infatti, qualificano l'esperienza di apprendimento al di là dell'esercizio progettuale svolto in aula in vista di un esame, trasformandolo in un'occasione per mettere a punto esperienze e capacità della progettazione *oltre* i limiti contestuali dell'ambiente universitario. "Oltre", appunto, sarà una parola chiave all'interno dei paragrafi rispettivamente dedicati ai vari principi poiché identifica, per ciascuno di essi, qual è l'elemento contestuale che viene superato. Il superamento del contesto, in questo senso, non deve essere interpretato come il completamento di un'esperienza altrimenti parziale (quella universitaria rispetto al futuro lavorativo, qualunque esso sia). Si intende piuttosto il potenziamento dell'esperienza universitaria oltre i confini dell'esperienza stessa, sostanziandosi in attività formativa valida e efficace indipendentemente dal contesto.

Un discorso diverso deve essere fatto invece per gli attivatori, che non definiscono delle regole ma si costituiscono come una massa più varia e eterogenea di strumenti, talvolta con perimetri non totalmente distinguibili gli uni dagli altri. In questa categoria, infatti, rientrano gli strumenti più tradizionali, ma anche le successive loro trasformazioni, fino a quelli più nuovi o, addirittura, rivoluzionari. Qui troviamo il disegno a mano, ma anche quello digitale, la modellazione e la performance, le revisioni collettive e le *flipped classroom*, così come molti altri ancora. Alcuni ormai storicamente consolidati, altri più recenti, tutti questi attivatori sono oggi investiti di un nuovo ruolo e inseriti in un nuovo sistema di attese. Nel contesto contemporaneo, essi abbandonano la loro natura produttiva e funzionale per presentarsi essi stessi come motori di indagine, e non più solamente come mezzi di trasmissione dei contenuti. Non ultimo, il fatto che all'interno di questa categoria persistano alcuni degli strumenti "di sempre" è interessante per due ragioni. La prima è legata al fascino immutabile di alcune prassi manuali e discorsive, che rivendicano tuttora la scala e la natura umana della progettazione. La seconda è relativa al fatto che, proprio in ragione della loro permanenza nel tempo, tali strumenti sono andati inevitabilmente incontro a alcuni aggiornamenti – almeno nel modo in cui sono letti e interpretati oggi – costituendosi quindi come una chiave di lettura sull'insegnamento e l'apprendimento contemporaneo.

Per ogni principio sono delineati gli obiettivi e le possibili modalità di recepimento all'interno dell'insegnamento attraverso le varie modalità di attivazione. A prescindere dalla sintetica disamina proposta in questo contributo, è interessante riflettere come gli attivatori, nelle loro varie declinazioni, possano confrontarsi con più di un principio, intessendo una trama di pratiche condivise e condivisibili per la riformulazione dell'insegnamento del progetto all'interno dei laboratori di progetto – ma, forse, anche altrove.

● La postura critica

Il principio che si vuole richiamare per primo è quello della *postura critica*, poiché individua il ruolo fondamentale dell'insegnamento nel trasmettere allo studente la capacità di confrontarsi in modo critico, ma anche personale, con il resto del mondo, andando *oltre* il contesto formativo della scuola, del docente o del corso. Conferire e acquisire una postura critica, infatti, significa spostare il baricentro dell'esperienza didattica dall'accumulo di risposte alla valorizzazione delle domande, evolvendo la figura dello studente che "esegue" in quella dell'architetto che "pensa". Questa costituisce, forse, la sfida primaria e prioritaria di tutto l'insegnamento, in quanto pone l'obiettivo non sull'individuazione della soluzione "pronta" o della risposta "giusta" (a volte intesa come quella che il docente si aspetta), ma sul raggiungimento di un livello di autonomia riflessiva e elaborativa. Si tratta, evidentemente, di uno sforzo richiesto allo studente, ma in primis al docente.

Il motore attivatore di questo principio si avvia ogni volta che il tema dell'insegnamento non è solo quello della discussione del progetto, ma anche dei criteri e delle capacità messe in campo dallo studente, responsabilizzato nella sua libertà di muoversi come individuo indipendente, in grado di usare i riferimenti per crescere e non per compiacere. Cioè, ogni volta che il raggiungimento del distacco consapevole e necessario per giudicare-commentare-imparare è sia obiettivo formativo dello studente, sia premessa fondamentale del docente per lo svolgimento del laboratorio. Come richiama Maria Conen (ETH Zürich, Conen Sigl Architects / Zurich) – anche citando il volume di bell hooks, *Teaching Critical Thinking* →3 – poiché ogni studente è diverso per ca-

3 bell hooks, *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, Routledge, London-New York 2013.

pacità, tempi e processi, e compito del docente lavorare su queste differenze, in modo da comunicare e costruire fiducia, aggiungendo che la predisposizione verso un pensiero critico («finding your own voice») rappresenta forse l'esito più interessante del laboratorio→4.

● L'eredità di pensiero

Insegnare attraverso il principio di eredità del pensiero – anche meglio chiarito dalla formula inglese *lineage of thoughts* – significa instillare nello studente la consapevolezza che quanto produce all'interno del laboratorio non si esaurisce con la fine del corso. Significa ampliare la prospettiva, spingendosi *oltre* l'individualismo del singolo progetto o contributo. In questo senso l'eredità del pensiero è fortemente legata a un'idea di laboratorio come ricerca continua, in cui ogni esperienza condotta al suo interno possa essere base o contributo per le attività successive, e, di conseguenza, di responsabilizzazione dello studente. Il lavoro individuale, infatti, non viene più letto come un singolo risultato ma come parte di una ricerca collettiva, in continuo sviluppo e aggiornamento.

Per rendere operativo questo principio è quindi necessario, prima di tutto, rendere gli studenti consapevoli del loro posizionamento lungo la *lineage*, ma anche farli accedere quelli che sono i *thoughts* precedenti e in condivisione. Questo avviene in due momenti principali, in cui lo studente è prima soggetto ricevente e poi soggetto cedente del patrimonio di informazioni. Affinché la linea di eredità sia continua, infatti, lo studente deve poter inizialmente accedere a quanto precedentemente sviluppato, quasi fosse un archivio da consultare, e poi depositare quanto rielaborato dalla sua esperienza. Marius Grootveld (RTWH Aachen) – come raccontato in un'intervista significativamente intitolata *We don't have all the answers, we explore together*→5 – si assicura l'assoluta continuità del processo impostando il lavoro dei nuovi studenti a partire da quanto sviluppato dai frequentatori dei laboratori precedenti, portandoli a sviluppare idee e concetti già affrontati con l'obiettivo di individuare una propria e personale linea di pensiero. Affinché niente vada perso, ma sistematicamente messo in continuità, alcuni strumenti fondamentali sono la condivisione periodica e continua dei materiali – non solo in fase

4 *Layering Contexts*, intervista a Maria Conen, www.dt2.polimi.it.

5 *We don't have all the answers – we explore together*, intervista a Marius Grootveld, www.dt2.polimi.it.

conclusiva, ma durante l'intero sviluppo del progetto – incoraggiando il confronto tra colleghi e predisponendo piattaforme di scambio di riferimenti, materiali e risultati.

- La negoziazione

Il principio di negoziazione, forse, è quello che potrebbe sembrare il meno innovativo tra i vari principi individuati, almeno in apparenza. La pratica del progetto, infatti, fin dai suoi primissimi momenti di apprendimento e insegnamento, si presenta come una negoziazione continua, un ininterrotto confronto tra esigenze, idee, obiettivi e interlocutori diversi, in cui il progetto si costituisce come una linea, prima mobile e poi sempre più stabile, di risoluzione tra tutti essi. Un aspetto che, tra l'altro, gli studenti continueranno a affrontare dopo l'università – sia nella pratica professionale, sia in altri profili lavorativi in ambito architettonico – come assoluta sfida del progetto. Il vero aspetto innovativo, o almeno quello particolarmente rilevante in questa riflessione, è il modo in cui il principio di negoziazione si inserisce nelle dinamiche di apprendimento per rivelare allo studente l'importanza di andare *oltre* il concetto di progetto visto come risultato – superando la visione fortemente consolidata dall'insegnamento universitario in cui la presentazione del progetto, solitamente, coincide con l'esame finale.

Seguendo questo principio, quindi, il progetto è concepito come *aperto*, sviluppato di volta in volta nel suo percorso ideativo e formativo attraverso revisioni, dubbi, momenti di crisi, soluzioni e nuove questioni. Usando le parole di Miguel Mesa del Castillo Clavel (Universidad de Alicante) il progetto «per come lo intendiamo, non nasce da un vuoto o da un programma astratto, ma da un conflitto già in atto, da una tensione che abita il contesto. Le situazioni che analizziamo con gli studenti non sono neutre: sono cariche di contraddizioni, interessi contrapposti, necessità incompatibili, e spesso anche silenzi o cecità istituzionali. In questi vuoti, in queste frizioni, si apre uno spazio per il progetto. Il nostro lavoro è proprio quello di entrare in questi conflitti con uno sguardo analitico ma non moralista. Aiutiamo gli studenti a leggerli senza semplificazioni, a descrivere le posizioni in campo anche quando sono ambigue o scomode»→6. Si tratta quindi di un processo che coinvolge, in modo

6 *Teaching, conflicts, ecology*, intervista a Miguel Mesa del Castillo Clavel, www.dt2.polimi.it.

egualmente attivo, il docente e lo studente. Entrambi, che nello spazio del laboratorio costituiscono solo due dei molti "negoziatori", in una visione più ampia e reale del progetto rappresentano a loro volta altri gruppi di elementi di negoziazione, mettendo sul tavolo i fattori ambientali e locali, ma anche le questioni etiche e quelle estetiche, gli eventuali temi politici o gestionali del luogo, così come i diversi vincoli e obiettivi entro e verso i quali il progetto si articola. Ogni volta che in una revisione viene attivata una discussione tra questi elementi attraverso il progetto, è in corso una negoziazione. E, in quest'ottica, sarebbe veramente riduttivo non considerare il progetto come una forma aperta, veramente conquistabile nella sua interezza grazie a ogni fase del processo di negoziazione che l'ha guidato verso la sua forma conclusiva.

- Il tempo lento

In modo analogo alla negoziazione, anche il principio del tempo lento porta l'attenzione sui processi invece che sui risultati, rivedendo le priorità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Come è intuibile, ragionare su un tempo lento dell'insegnamento del progetto non implica necessariamente un rallentamento delle forme della didattica, o più semplicemente una maggior durata dei laboratori, o delle revisioni. Sarebbe infatti una banalizzazione fuorviante ridurre la questione a una relazione diretta tra il rallentamento del ritmo e l'aumento della qualità della didattica e dei suoi risultati. Ciò su cui è però importante concentrarsi è la valutazione del tempo lento *oltre* la contrazione accademica, e quindi come una possibile forma di opposizione ai ritmi sempre più serrati dell'università, in preparazione al futuro fuori da essa.

"Tempo lento" non significa opporsi, per esempio, alle dinamiche semestrali o, addirittura, alla didattica intensiva, ma piuttosto contrastare l'accelerazione come strumento di raggiungimento di risultati – soprattutto quando questi ultimi sono intesi come verbalizzazioni, milestone e conclusione dei percorsi formativi, e non come veri momenti di formazione e di scambio studente-docente. Un punto cruciale, infatti, sarebbe il trasferimento, attraverso l'insegnamento, di una forma di consapevolezza svincolata dal risultato in quanto "obiettivo di gara", e maggiormente diretta a quello che potrebbe essere inteso come "obiettivi di patrimonio". Come sostiene Nana Biamah Ofosu (Kingston University London, Architectural Association), c'è una differenza chiave tra "educazione" e "certificazione", individuando proprio nel fattore tempo una

questione complicata e su cui riflettere→7. Quella tra il tempo lento e la didattica intensiva è una contraddizione solo apparente, poiché ogni attività didattica, indipendentemente dalla sua durata, può essere riformulato come uno spazio di resistenza alla velocità di gara, prioritizzando e non trascurando i momenti di osservazione, di riflessione, di scambio, di elaborazione di un patrimonio personale di conoscenze. Proteggendo, e non ostacolando o evitando, il momento del dubbio e della crisi, in quanto precursori delle fasi di rielaborazione e successiva risoluzione.

Rallentare, quindi, non significa allungare i tempi ma, per esempio, promuovere strutture laboratoriali che coinvolgono l'uso del tempo in una schema di azioni, verifiche e conversazioni successive, in cui sia prevista una sequenza non affrettata di scambi. Un caso emblematico è quello del laboratorio *Drawing Together*, sviluppato nel 2018 da Niall McLaughlin con Yeoryia Manoloupoulou (Unit 17, Bartlett School of Architecture) ambientato nelle Orcadi con un gruppo di studenti che, per cinque giorni, ha visitato un'isola per volta. La giornata era dedicata all'esplorazione del territorio con lunghe camminate, mentre la sera era riservata alla composizione di un disegno collettivo, in cui ogni studente poteva restituire il proprio contributo. In attesa che il dialogo emergesse naturalmente dalla progressiva comprensione del paesaggio, il disegno prendeva forma silenziosamente, senza comunicazioni verbali, in un modo che il docente descrive in analogia a un gruppo di musicisti che improvvisa assieme→8. È evidente che, in alcune sue esplicitazioni, il tempo lento sembra addirittura annullare l'esigenza di aspettative sul risultato, portando l'intera attenzione sul processo, in tutte le sue fasi intermedie, in tutte le sue sfaccettature.

La zona di scambio

Con il termine zona di scambio, nell'ambito della progettazione architettonica e del suo insegnamento, non si definisce un aspetto in sé innovativo, ma piuttosto un suo tratto rappresentativo. Con questo termine si intende infatti la superficie che mette in contatto la progettazione

7 *Rethinking the knowledge of form*, intervista a Nana Biamah Ofosu, www.dt2.polimi.it.

8 L'esperienza è raccontata sulla pagina dedicata del sito web dello studio Niall McLaughlin Architects (www.niallmclaughlin.com), ma anche in *Architecture as social-material practice*, intervista a Níall McLaughlin, www.dt2.polimi.it.

architettonica con le molte altre discipline con cui si confronta, definendo le modalità di collaborazione tra le stesse. Un aspetto che, anche se non sempre è recepito nella forma più efficace, è senza dubbio parte dell'idea che ormai interiorizzata della progettazione architettonica. Ciò che ne definisce la vera sfumatura innovativa, è il considerare la zona di scambio *oltre* la "semplice" multidisciplinarietà dei settori – o, in ambito più strettamente universitario e didattico, oltre l'integrazione di vari moduli all'interno di uno stesso laboratorio – e muovendosi piuttosto verso la creazione di un linguaggio interdisciplinare in grado di attuare una comunicazione transdisciplinare dei settori. In questa prospettiva, l'insegnamento si configura come la costruzione di un terreno comune dove il progetto funge da catalizzatore, permettendo a linguaggi e urgenze differenti (ambientali, sociali, costruttive) di trovare una sintesi operativa, superando i confini rigidi delle singole discipline per rispondere alla complessità del mondo reale.

Operativamente, e affinché questo principio non si cristallizzi in un gioco di parole attorno alla pluralità di discipline, il modo migliore per lavorare con la zona di scambio è operare direttamente al suo interno – cioè concepire il laboratorio stesso come una grande zona di scambio. Ancora una volta, l'uso di piattaforme di scambio e il ruolo di revisioni aperte e collettive possono risultare particolarmente utili, soprattutto quando questi non valorizzano il mero accumulo di informazioni bensì la loro interazione, anche con gli eventuali attriti. Un modo per massimizzare l'intuizione dello spazio fisico del laboratorio come zona di scambio è restituito, ancora, da Miguel Mesa del Castillo Clavel che racconta come – oltre all'uso di Miro e di un sito web come archivio di tutti i lavori sviluppati – l'aula stessa diventa scenario di questo scambio, attraverso una sua continua riconfigurazione che permette, attraverso lo spostamento e la riorganizzazione dei tavoli, la localizzazione dei dialoghi e delle interazioni tra le parti→9.

● L'analisi multistrato

In ultimo, viene trattato il principio che, anche prima delle sue attivazioni, già si manifesta per il suo ruolo pratico e operativo all'interno della pratica progettuale e del suo insegnamento. L'analisi multistrato – o *layering* – infatti, descrive il modo di analizzare e leggere i contesti

9 Mesa del Castillo Clavel, *Teaching, conflicts, ecology*, *cit.*

attraverso un'analisi olistica in grado di proiettare lo studente *oltre* il sito inteso come mera area di progetto. L'obiettivo, infatti, è quello di non fermarsi all'osservazione del luogo o dell'oggetto architettonico, ma di rivolgersi alla comprensione di tutti gli strati esistenti, da quelli inanimati (come il suolo, i fiumi e tutte le preesistenze) a quelli animati (come gli abitanti, la vegetazione, gli animali), con tutte le relazioni che tra essi intercorrono. Un approccio di questo tipo trasforma i sopralluoghi e lo studio dei siti di progetto in momenti di indagine profonda, che spostano l'attenzione da temi isolati alla complessità del contesto interpretato come un palinsesto di tracce visibili e invisibili: ecologiche, sociali, storiche, infrastrutturali, e molte altre ancora. Alla luce delle sfide contemporanee con cui i nuovi progetti e progettisti devono confrontarsi, risulta evidente il ruolo che questo tipo di indagini riveste all'interno delle pratiche di insegnamento.

Trasmettere la necessità di una visione completa e coerente del progetto inscritto nei contesti significa trasmettere la consapevolezza di operare nel contesto storico e geologico ben definito dell'antropocene, e la capacità di iscrivere le proprie azioni e riflessioni progettuali all'interno di esso. Particolarmente interessante, a questo proposito, è rilevare come tale principio venga attivato nell'esperienza condotta da Lidia Gasperoni (TU Berlin) attraverso una pratica sperimentale nel modulo di insegnamento in Teoria dell'Architettura, in particolare con una collaborazione con il dipartimento DE/CO coordinato da Jan Kampshoff. Il lavoro era incentrato su Morschenich-Alt, un insediamento posto all'estremità della miniera di carbone Hambach nell'ovest della Germania i cui abitanti sono stati dislocati in vista di un'espansione del sito di estrazione – il cui sviluppo, però, è stato bloccato nel 2020, condannando il luogo a sedimentare in uno stato di sospensione e abbandono. In questo quadro, è evidente che il sito è soggetto a una grande quantità e varietà di interessi, di conflitti, di elementi e di attori, che gli studenti sono stati chiamati a interrogare e interpretare attraverso un'opera collettiva e performativa. «Ispirato al dramma classico, la negoziazione performativa si è articolata in tre atti. Nel primo atto i ruoli sono stati personificati e presentati, nel secondo hanno esplorato le loro relazioni reciproche e nel terzo le hanno rinegoziate». In questo caso, la pratica performativa ha dato forma concreta alla profondità e alle potenzialità dell'analisi multistrato, intese nella loro capacità di restituire un quadro vivo e attivo del sito, composto non

solo dai suoi caratteri situali ma di tutte le dinamiche che lo abitano e attraversano →10.

Costruire l'*attitudine*

Lo *strumentario* delineato nei paragrafi precedenti costituisce un apparato concettuale e operativo necessario, ma insufficiente se gli attivatori vengono intesi come una semplice dotazione potenziale, non ancora messa in pratica. All'interno del laboratorio, la sua funzione dovrebbe consistere nel costruire un percorso di ricerca e apprendimento in cui i principi diventino progressivamente materia pubblica, discussa e verificata. Di conseguenza, per agire con efficacia nei singoli ambiti di applicazione, ovvero nei contesti su cui il laboratorio opera, l'esercizio di progetto non può ridursi all'applicazione di una metodologia omologante, ma deve produrre di volta in volta il proprio metodo, attraverso l'ordinare, selezionare, argomentare e mettere alla prova ipotesi formulate in conseguenza del riconoscimento di problemi. *Principi*, appunto, e *attivatori*, che descrivono un processo ricorsivo di *feedback loop* →11 non coincidente con la ripetizione di procedure, ma con pratiche capaci di scongiurare il rischio di «scaricare nell'animo degli studenti una zavorra di dottrine prefabbricate» →12. Gli studenti sono parte attiva di questo processo, in qualità di attori principali e destinatari dello scambio di conoscenze e competenze, nonché co-produttori dell'esperienza laboratoriale. Per questa ragione, un approccio del genere non si basa solo sulla padronanza tecnica, ma richiede un orientamento che sia in grado di governare le soglie del giudizio e di modulare l'attenzione verso gli aspetti più diversi di una stessa situazione. Pertanto, ai fini della buona riuscita del lavoro didattico, più che l'apprendimento meccanico, è necessario che gli studenti sviluppino una certa predisposizione al progetto che consenta loro di applicare gli strumenti offerti in modo coerente con

10 Lidia Gasperoni, *Pedagogia sperimentale e laboratorio progettuale*, in Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti (a cura di), *Il laboratorio di progettazione. Note per un progetto didattico*, Mimesis, Milano-Udine 2023, pp. 84-96.

11 Cfr. Gordon Pask, "The Architectural Relevance of Cybernetics", in *Architectural Design*, September, n. 7/6, 1969.

12 José Ortega y Gasset, *Pedagogia della contaminazione* (testo per conferenza, 1917), in «Casabella», n. 698, LXVI, marzo 2002, pp. 42-45.

le premesse del corso. Ne consegue che l'individuazione dei principi attivatori non riguarda soltanto gli strumenti in sé, ma la natura di questa inclinazione, la sua struttura e il modo in cui può essere educata senza trasformarsi in una norma. Diventa allora necessario definire un lessico dell'*attitudine* e riconoscerne il ruolo nel laboratorio di progettazione.

Il termine *attitudine* affonda le sue radici nel latino *aptitudo*, da *aptus*, «adatto»: in italiano designa una predisposizione o inclinazione naturale verso una determinata pratica. Possedere attitudine significa essere portati per qualcosa — una condizione stabile e profondamente radicata nel carattere della persona. Nel contesto del laboratorio di progettazione, tuttavia, questa lettura risulta parziale: l'attitudine non si esaurisce in un talento dato una volta per tutte, ma si configura come una disposizione attiva che si consolida attraverso la pratica reiterata→13. *Attitudine*, e non atteggiamento: quest'ultimo indica una posizione del corpo o un modo di porsi nei confronti di persone e cose, il manifestarsi di opinioni, gesti o azioni che può essere momentaneo e transitorio. L'*attitudine*, invece, configura un orientamento verso un campo di sapere, un *habitus* mentale che predispone a determinati modi di pensare e agire. Se l'atteggiamento riguarda più l'agire in reazione a una situazione, l'*attitudine* si forma come un'inclinazione deliberata, coltivata nel tempo, capace di stabilire una relazione attiva tra consapevolezza e azione. Tutti abbiamo «"attitudini" (orientamenti) diverse verso la "stessa" cosa. Tutti abbiamo provato come la stessa cosa possa mutare a seconda delle nostre attitudini»→14. Il fenomeno architettonico, infatti, non è dato una volta per tutte, ma si manifesta in modo diverso a seconda dell'*attitudine* con cui ci si pone→15. Educare all'architettura significa quindi educare a riconoscere e a trasformare i fenomeni, mutando consapevolmente la propria *attitudine* nei loro confronti.

13 Cfr. Richard Sennett, *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven & London 2008; ed. it. *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008; Alberto Calderoni, Jacopo Leveratto, a cura di, «Stoà», n. 4, 2022; *Teaching Repetition*, intervista a Andreas Lechner, www.dt2.polimi.it.

14 Christian Norberg-Schulz, *L'attitudine*, in Id., *Intenzioni in Architettura*, Lerici, Milano 1967, pp. 37-39.

15 *Ibidem*.

Nel laboratorio di progettazione, questa disposizione si manifesta attraverso tratti specifici che possono essere allenati e rafforzati: intraprendenza, capacità di attraversare i limiti prestabiliti, *attitudine* a individuare strategie alternative rispetto a soluzioni convenzionali→16. In questa traiettoria, la qualità del progetto non dipende dalla sola sequenza di scelte, ma dalla capacità di renderle coerenti con un'intenzione iniziale e, soprattutto, di sostenerle nel tempo. L'*attitudine* si configura quindi più o meno consapevolmente come esito di un chiarimento progressivo delle questioni fondamentali, dei compiti progettuali assunti, dei metodi, delle strategie e degli strumenti, e insieme delle convinzioni etiche ed estetiche che orientano il lavoro→17. Per funzionare come dispositivo formativo, il laboratorio deve strutturarsi come «un programma di ricerca che procede sulla base di ipotesi e le mette alla prova, chiamando chi vi partecipa a condividerle e a mettere a punto gli esperimenti»→18. L'*attitudine* progettuale emerge dall'alternanza tra formulazione di ipotesi, verifica attraverso il progetto e riflessione critica sui risultati; al tempo stesso, in quanto somma di fattori essenziali, valutazioni e dipendenze reciproche che caratterizzano un certo modo di lavorare in un dato momento, essa può mantenere efficacia «nel lungo periodo soltanto quando questi aspetti vengono messi in relazione evitando contraddizioni strutturali»→19.

L'*attitudine* rappresenta dunque la traduzione operativa dei principi enunciati: se la postura critica, la negoziazione e il tempo lento definiscono orientamenti formativi, l'*attitudine* è ciò che li rende praticabili nella postura individuale dello studente. In questo senso, la natura sincretica della formazione architettonica, chiamata a trasmettere saperi eterogenei e a confrontarsi con le molteplici identità dell'architetto

16 Cfr. Roberta Amirante, *Abduzione e valutazione*, in «Op. Cit.», n. 151, 2014, pp. 5-18; Christoph Gänshirt, "Designing as a Process", in Id., *Tools for Ideas. Introduction to Architectural Design*, Birkhäuser, Basel 2021, pp. 79-85.

17 Cfr. Stefan Polónyi, *Mit zaghafter Konsequenz. Aufsätze und Vorträge zum Tragwerkentwurf 1961–1987*, Bauwelt Fundamente, vol. 81, Vieweg, Braunschweig/Wiesbaden 1987.

18 Roberta Amirante, *Il laboratorio di progettazione come programma di ricerca*, in Tommaso Brighenti, Jacopo Leveratto, a cura di, *Il laboratorio di progettazione. Note per un progetto didattico*, Mimesis, Milano-Udine 2024, p. 68.

19 Gänshirt, *Tools for Ideas*, *op. cit.*, p. 292.

«artigiano, tecnico, artista creativo, professionista, intellettuale, servitore pubblico e imprenditore»→20, non costituisce più una conseguenza inattesa, ma un presupposto operativo. Il laboratorio, dunque, non può limitarsi a trasmettere procedure standardizzate, ma deve coltivare una flessibilità percettiva capace di riconoscere quale *attitudine* sia richiesta nelle diverse fasi del processo.

Le urgenze contemporanee stanno ridefinendo non solo i contenuti del laboratorio di progettazione, ma le stesse *attitudini* che esso deve formare. L'attenzione esclusiva alla forma «non è sufficiente»→21: «un approccio eccessivamente formalistico tende spesso a trascurare ciò che esiste già, presupponendo di arrivare in un luogo e imporre la propria visione», mentre «la complessità che ci troviamo ad affrontare oggi non può essere risolta con strumenti esclusivamente formali»→22. Lavorare su temi urgenti – climatici, sociali, economici – non significa semplicemente ampliare la zona di scambio disciplinare, ma richiede di coltivare un'*attitudine* capace di riconoscere come materia progettuale ciò che fino a poco tempo fa ne era escluso. Il progetto si apre quindi a includere «cura, riparazione e solidarietà, non solo estetica», a interrogarsi su «chi ha accesso e di quali bisogni si tiene conto», fino a integrare «attori non umani, come piante, luce e suoni»→23. Di qui l'emergere di un'*attitudine* rivolta alla dimensione collettiva, al riconoscimento di tradizioni perdute, di comunità diasporiche, di identità e ruoli sociali differenti, dove «la forma è essenziale, ma non può essere discussa in isolamento, perché va messa in relazione all'economia, all'accessibilità e alle dinamiche sociali»→24. L'*attitudine* contemporanea si configura quindi come disposizione ad attraversare confini disciplinari che un tempo sembravano invalicabili, riconoscendo che «mettere in ordine certi aspetti del nostro ambiente»→25 passa non

20 Joan Ockman, *The Turn of Education*, in *Architecture School. Three Centuries of Educating Architects in North America*, The MIT Press, Cambridge MA 2012.

21 *Form is not enough*, intervista a Bernadette Krejs, www.dt2.polimi.it.

22 *Teaching repetition*, intervista ad Andreas Lechner, www.dt2.polimi.it.

23 Krejs, *Form is not enough*, *cit.*

24 *Ibidem*.

25 Christian Norberg-Schulz, *Il compito edilizio*, in *Intenzioni in Architettura*, *op. cit.*, p. 151.

soltanto per la trasformazione dell'ambiente costruito, ma anche attraverso l'inclusione sociale, l'attenzione alle categorie vulnerabili e l'assunzione di questioni globali come materia interna alla disciplina. Formare questa *attitudine* significa orientare *comportamenti* responsabili, fondati su una gestione consapevole dei processi oltre che delle forme. Far emergere le *attitudini* progettuali e renderle operative non può quindi rimanere una dichiarazione di principio: richiede che il laboratorio si strutturi come un ambiente capace di sostenere questa formazione nelle sue dimensioni concrete e tangibili.

Attraversare spazi e tempi

L'*attitudine* progettuale, pur radicata in una disposizione percettiva individuale, si costruisce sempre all'interno di una zona di scambio intrinsecamente collettiva. Se essa rappresenta la capacità di modificare volontariamente una propria disposizione verso le cose, occorre riconoscere che tale mutamento non avviene in uno spazio astratto né in un tempo indifferente. Spazio e tempo, insieme ai principi e agli strumenti che strutturano il laboratorio, non costituiscono un semplice contorno organizzativo, ma categorie operative attraverso cui l'*attitudine* si dispiega e diventa riconoscibile negli studenti, fino a tradursi in *comportamenti*. È nello spazio del laboratorio, vissuto e attraversato quotidianamente, e nei tempi che lo scandiscono, serrati o dilatati a seconda delle caratteristiche dei corsi, che alcune *attitudini* possono sedimentarsi. Da un lato, lo spazio agisce come dispositivo di co-presenza progettata: vincola allo stare insieme, ma soprattutto lo organizza, lo espone a regole implicite e a forme di negoziazione→26. In questo senso, il laboratorio non è la mera simulazione di un mondo esterno, ma un ambiente di sperimentazione che assume valore empirico nella misura in cui produce esperimenti, cioè prove, correzioni, revisioni, conflitti e accordi, risposte a *crisi*→27. Qualunque fisionomia assuma – bottega, ufficio professionale, luogo di dibattito – la configurazione fisica dello spazio di lavoro incide sugli esiti didattici perché condiziona ciò che si

26 Cfr. Níall McLaughlin, *Architecture as social-material practice*, *cit.*; Bernadette Krejs, *Insegnare a disimparare*, in «Stoà», n. 13, 2025, pp. 30-43.

27 Cfr. Thomas Kuhn, *La risposta alla crisi*, in Id., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

può vedere, discutere, mettere in comune e rendere verificabile. Uno studente che frequenta la Gund Hall di Harvard →28, con i suoi piani inclinati, sviluppa un'*attitudine* diversa rispetto a chi studia sul tappeto arancione della Rudolph Hall di Yale →29; allo stesso modo, chi attraversa quotidianamente gli atri dell'AA School o chi lavora nelle aule dei palazzi storici italiani assorbe la spazialità di quegli ambienti nel proprio percorso formativo. Lo spazio del laboratorio si configura quindi come un dispositivo pedagogico che educa attraverso la sua stessa configurazione, perché rende inevitabile una dimensione collettiva che non coincide con la socialità, ma con la costruzione di una responsabilità condivisa intorno a oggetti di lavoro comuni.

Dall'altro lato, intervengono i tempi. Se il tempo lento è assunto come principio formativo, allora la sua costruzione diventa un compito esplicito, soprattutto in un presente segnato da una pioggia continua di immagini e informazioni. Di conseguenza, lavorare sui tempi significa educare a una gestione non lineare del processo progettuale, fatta di accelerazioni improvvise, rallentamenti produttivi e revisioni critiche. Tuttavia, tale necessità si scontra con una *studio culture* consolidata, secondo cui «l'educazione architettonica richiede sacrificio personale e fisico», «le migliori idee progettuali arrivano solo nel cuore della notte» e «l'energia creativa deriva unicamente dalla pressione delle scadenze» →30. Questi miti continuano a orientare la mentalità degli studenti e, parallelamente, tecnologie pervasive e piattaforme social espongono a un flusso di informazioni non strutturate, conducendo a uno stato di persistente residuo d'attenzione in cui il passaggio tra compiti diversi produce ripercussioni sull'impegno →31.

28 David Nunes Solomon, *Uno shed per molti banchi*, in «Stoà», n. 11, pp. 122-135.

29 Luigiemanuele Amabile, Marco Moro et al., *Paprika! Architetture pieghevoli*, in «Stoà», n. 13, 2025, pp. 154-163.

30 Cfr. Aaron Koch, Katherine Schwennsen, Thomas A. Dutton, Deanna Smith, *The Redesign of Studio Culture. A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*, The American Institute of Architecture Students, Washington 2002.

31 Sophie Leroy, *Why Is It So Hard to Do My Work? The Challenge of Attention Residue When Switching Between Work Tasks*, in «Organizational Behavior and Human Decision Processes», n. 109, 2009, pp. 168-181.

In questo scenario, la dimensione collettiva rappresenta la posta in gioco formativa. Le questioni che attraversano oggi l'architettura richiedono capacità di confronto, di traduzione e di assunzione di responsabilità dentro comunità plurali; il valore del lavoro di gruppo assume sempre più rilevanza riconoscendo forme di comunità e nuove alleanze tra soggetti. Lo spazio-tempo del laboratorio torna quindi a essere un tema disciplinare: la sua configurazione fisica e temporale non è neutrale, ma struttura le possibilità stesse attraverso cui l'*attitudine* può emergere come disposizione riconoscibile e tradursi in *comportamenti*. La necessaria integrazione tra *conoscenza* ed *esperienza* →32 richiede un ripensamento delle strutture spaziali e temporali dell'insegnamento che riconosca in esse non un dato organizzativo ma un fattore formativo. È su queste condizioni materiali che l'*attitudine* può germogliare e, attraverso un esercizio continuo nel confronto collettivo, diventare una capacità effettiva di agire progettualmente nel mondo.

Da attitudini a *comportamenti*. Proiettarsi sul reale

Al termine dell'esperienza didattica, ciò che resta è spesso un progetto di architettura di cui gli studenti sono più o meno soddisfatti. Tavole, modelli e raccolte di immagini materializzano uno sforzo di concentrazione e fissano in elaborati grafici un pensiero maturato attraverso un processo lento di sedimentazione. Tuttavia, perché ciò che si costruisce nel laboratorio non resti confinato sul piano didattico e non si esaurisca in output puramente rappresentativi, occorre che quei risultati diventino un repertorio di pratiche che lo studente porta con sé oltre l'esperienza laboratoriale. In questo passaggio, l'*attitudine* allenata nel corso del lavoro deve tradursi in azione, in *comportamento*, come modalità d'azione ripetibile, capace di assumere conseguenze e di incidere sul reale.

Mentre l'*attitudine* concerne il modo in cui si orienta lo sguardo e si modula la soglia del giudizio, il *comportamento* riguarda il modo in cui si agisce rispetto a ciò che si è riconosciuto, assumendosi la responsabilità delle conseguenze. In termini didattici, se l'*attitudine*

32 Cfr. Walter Gropius, *Blueprint of an Architect's Education* in Id., *Scope of Total Architecture*, Harper & Brothers, New York 1955; ed. it. *Architettura Integrata*, Mondadori, Milano 1959.

si sedimenta come disposizione interna, il *comportamento* ne costituisce la traduzione operativa all'interno di contesti determinati, filtrata attraverso l'educazione e il riconoscimento della situazione→33. Il *comportamento* emerge attraverso dinamiche imitative, si apprende osservando e agendo in prossimità di modelli: è noto che gli studenti apprendono imitando non solo le proprie *guide*→34, ma anche i propri pari, acquisendo nuovi *comportamenti* attraverso l'osservazione di modelli sociali→35. I *comportamenti* costituiscono con maggiore probabilità ciò che lo studente porta con sé una volta concluso il percorso universitario. A differenza di molte competenze tecniche, soggette a rapida obsolescenza, l'individuazione di una modalità d'azione, di una *forma mentis*, di una disposizione orientata, potrebbe configurarsi come un'ambizione più stabile e trasferibile, poiché riguarda modi di guardare, di interrogare e interrogarsi, di negoziare, di posizionarsi rispetto a situazioni complesse.

Nel laboratorio, in scala ridotta, questa traduzione non può che avvenire attraverso l'esercizio di progetto. Il percorso di avvicinamento progressivo che si attua nel laboratorio si costruisce come una sequenza di momenti orientati→36, progettati dal docente→37, che istituiscono occasioni ripetute di esposizione pubblica, verifica, correzione e negoziazione e per questa ragione organizzano un passaggio continuo tra interiorizzazione e azione, obbligando a prendere posizione, a sostenere un'ipotesi, a riformularla, a esplicitare criteri e a misurare gli effetti delle scelte. La costruzione dei programmi che caratterizzano il laboratorio richiede «di inquadrare l'esperimento [progettuale] in

33 *Comportamento,* in *Universo del Corpo*, Treccani, Roma 1999 [online].

34 «The typical studio instructor is a practicing architect who provides a living example of what it means to be a designer. In studio, students gather the individual instructor's method and Weltanschauung, and with each new studio another possible approach to architecture is layered upon the last. A studio instructor acts as master to apprentices modeling appropriate behavior, values, design strategies, and thought processes». Dana Cuff, *Architecture: The Story of Practice*, The MIT Press, Cambridge MA 1991, p. 121.

35 Cfr. Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1986.

36 Cfr. Alberto Calderoni, Jacopo Leveratto, a cura di, «Stoà», n. 4, 2022.

37 Cfr. Alberto Calderoni, Marco Moro, Davide Sacconi, a cura di, «Stoà», n. 14, 2025.

modo che contribuisca a rispondere a una domanda già formulabile [...] ma al tempo stesso mantenga la possibilità di generare domande non ancora enunciabili»→38: il laboratorio non deve ridursi a una collezione di progetti in risposta a quesiti formulati dal docente, ma si configura come un condensatore di questioni architettoniche *in fieri* che, entro un periodo definito e sulla base di strumenti e obiettivi condivisi, rende praticabili esiti molteplici.

Le modalità di valutazione degli esiti della didattica sono inserite, a livello istituzionale, in una griglia di categorie. I descrittori di Dublino, adottati nell'ambito del processo di Bologna per uniformare i sistemi di istruzione superiore europei, definiscono i risultati di apprendimento attesi parlando di «conoscenze e capacità di comprensione», di «abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari», di «capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità», fino ad «assumere la responsabilità» nell'applicazione delle conoscenze→39. Questo lessico tende a descrivere le competenze come acquisizioni misurabili, mentre il laboratorio deve occuparsi soprattutto del passaggio in cui tali acquisizioni prendono corpo, si traducono in conoscenza *incarnata*→40 e si trasferiscono in una condotta effettiva. La questione non è quindi se gli studenti abbiano appreso determinate nozioni o tecniche, ma se abbiano sviluppato una disposizione capace di orientare il loro agire progettuale nel tempo. Perché questo avvenga, occorre che tale disposizione si manifesti non come acquisizione teorica ma come capacità di assumere responsabilità operative rispetto alle proprie scelte progettuali. Il principio di responsabilità dell'architetto non è astratto, ma deve essere costruito attraverso la pratica. Questo implica strutturare il laboratorio come un campo di interrogazione in cui le diverse istanze entrano in conflitto e richiedono sintesi argomentate. Implica accettare

38 Hans-Jörg Rheinberger, *Can Scientific Research Be Designed?*, in Jan Silberberger, a cura di, *Against and for Method. Revisiting Architectural Design as Research*, gta verlag, Zürich 2021, p. 140.

39 Cfr. *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, Joint Quality Initiative, 2004.

40 Cfr. Juhani Pallasmaa, *La mano che pensa: saggezza esistenziale e incarnata nell'architettura*, Safarà, Pordenone 2014; ed. or. *The Thinking Hand*, Wiley, Chichester 2009.

l'inadeguatezza di un'ipotesi, che il confronto con il contesto possa rivelare contraddizioni, che la discussione collettiva possa far emergere implicazioni non considerate. Implica riscrivere costantemente la necessità di un proprio rinnovamento, accogliendo le sollecitazioni e gli imprevisti del reale, quella «componente non controllabile del nostro operato, che dipende da una mutevolezza irriducibile»→41. Se «il metodo è inteso come la sequenza dei passi compiuti in un processo di ricerca, allora nel laboratorio di progettazione esso consta di decisioni accorte, riferite ai passi da percorrere, prese rispondendo con rigore ai risultati di quelli già compiuti»→42. Il progetto – entro gli argini delimitati dai programmi didattici – è costretto oggi a misurarsi con le contingenze, più che ricercare un'evidenza assoluta. «La creatività non può essere insegnata. Ciò che può essere coltivato è un'atmosfera, un approccio in cui i problemi vengono riconosciuti e in cui gli studenti possono intraprendere un viaggio senza fine alla scoperta di sé»→43.

Se i principi individuano orientamenti formativi – la postura critica, l'eredità di pensiero, la negoziazione, la zona di scambio, l'analisi multistrato, il tempo lento – e se gli attivatori forniscono gli strumenti per renderli operativi, il passaggio da *attitudine* a *comportamento* rappresenta la condizione perché tutto questo non rimanga confinato nell'esperienza universitaria ma si proietti sul reale. «L'educazione è il punto in cui decidiamo se amiamo il mondo abbastanza da assumerci la responsabilità per esso e, con lo stesso gesto, salvarlo da quella rovina che, se non fosse per il rinnovamento, se non fosse per l'arrivo del nuovo e del giovane, sarebbe inevitabile»→44. Formare *comportamenti*, e non solo competenze, vuol dire educare a questo tipo di cura: costruire modalità d'azione che riconoscano la dimensione collettiva del progetto, che attraversino le zone di scambio

41 Giancarlo Carnevale, *L'architettura si impara, non si insegna*, in «Op. Cit.», n. 78, maggio 1990.

42 Johan De Walsche, *Academic Research and the Design Studio*, in Jan Silberberger, *op. cit.*, p. 62.

43 Paul Rudolph, *The Architectural Education in the U.S.A.,* in «Zodiac», n. 8, giugno 1961, pp. 162-165.

44 Hannah Arendt, *The Crisis in Education*, in *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Penguin, New York 2006, p. 193.

disciplinare, che accolgano la negoziazione come parte costitutiva del processo. Soltanto così il laboratorio potrà continuare a essere non un luogo di addestramento tecnico ma uno spazio di formazione umana e culturale, in cui si impara a vedere il mondo diversamente per poterlo trasformare responsabilmente. Sono queste modalità d'azione sedimentate nel tempo a determinare le trasformazioni che l'architettura produrrà nel mondo: il loro orientamento decide quale realtà costruiremo.

Indice degli autori

Greta Allegretti, PhD in Architectural Urban Interior Design, è docente a contratto presso il Politecnico di Milano e il Politecnico di Torino. Si dedica a temi di ricerca e progettazione legati agli interni, alla museografia e alla valorizzazione del patrimonio culturale, che approfondisce grazie all'attività didattica, la pubblicazione di contributi in libri e riviste, la curatela di volumi, mostre e conferenze. Dal 2019 è membro del gruppo di ricerca e del corpo docente dell'Accademia Adrianea di Architettura e Archeologia. Dal 2023 al 2025 è stata assegnista di ricerca presso il DAStU (Politecnico di Milano) sul progetto DT2. Dal 2023 È parte della redazione della rivista «4A Journal».

Luigiemanuele Amabile, architetto e PhD, è stato assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli «Federico II», dove dal 2026 è docente a contratto di progettazione architettonica. Ha insegnato all'Università di Parma ed è stato Investigador Invitado alla UA Alicante nel 2021, International Guest Scientist alla RWTH Aachen nel 2022–2023 e dal 2024 è visiting professor alla HBC Biberach. Co-fondatore del progetto editoriale «Thymos Books» e membro del comitato di redazione di «Stoà. Strumenti per l'insegnamento della progettazione architettonica», svolge attività progettuale ed editoriale partecipando a concorsi internazionali, pubblicazioni e mostre.

Marianna Ascolese, architetta e PhD in Architettura, ricercatrice in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Ha svolto un periodo di ricerca presso ARU (Architectural Research Unit), diretto da Florian Beigel e Philip Christou, presso la London Metropolitan University. Dal 2018 è cofondatrice del progetto editoriale Thymos Books e dal 2021 è parte della redazione della rivista «Stoà, Strumenti per l'insegnamento della progettazione architettonica». Affianca un'intensa attività editoriale contribuendo a riviste nazionali e internazionali.

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

Alberto Calderoni, architetto e PhD, ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove coordina il progetto di ricerca "DT2" sulla pedagogia per la progettazione architettonica. Alla pratica dell'insegnamento, tenendo conferenze in numerose università internazionali, tra cui la TU Munich, l'ETSAM e l'Accademia di Architettura di Mendrisio, affianca una intensa attività progettuale. Dal 2021 è direttore della rivista «Stoà. Strumenti per l'insegnamento della progettazione architettonica».

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

Viviana Saitto, architetta, è ricercatrice in Architettura degli Interni e Allestimento presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove svolge attività di docenza dal 2013 ed è tutor del Master RePARCH, Restauro e progetto per l'Archeologia. Ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Architettura degli Interni e Allestimento presso il Politecnico di Milano, nel 2012, con una tesi dal titolo Allestire l'Arte Pubblica, e collaborato con la Fondazione Adriano Olivetti dal 2012 al 2015 per l'applicazione del Programma Nuovi Committenti al Carcere di Milano Bollate, nel ruolo di mediatrice e di progettista dell'opera di Francesco Simeti. È parte di numerosi gruppi di ricerca e i suoi studi vertono sull'arte pubblica, lo spazio pubblico, il social housing e, più in generale, sull'Architettura degli Interni e l'Allestimento.