

POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Una sezione parziale passante per i problemi dell'insegnamento della teoria del progetto di architettura

Original

Una sezione parziale passante per i problemi dell'insegnamento della teoria del progetto di architettura / Palma, Riccardo - In: Praticare la teoria. Riflessioni sulla pedagogia della progettazione architettonica / Di Renzo A., Giaccone E., Gribling S., Lucarini C.. - STAMPA. - Torino : Accademia University Press, 2022. - ISBN 9791255000143. - pp. 15-21

Availability:

This version is available at: 11583/2972806 since: 2022-11-03T17:06:51Z

Publisher:

Accademia University Press

Published

DOI:

Terms of use:

openAccess

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)

Praticare la teoria

Riflessioni sulla pedagogia
della progettazione architettonica



a cura di
Alessandro Di Renzo
Elena Giaccone
Saskia Gribling
Costanza Lucarini

con scritti di
Alessandro Armando, Caterina Barioglio, Petar Bojanic, Edoardo Bruno, Daniele Campobenedetto, Renato Capozzi, Alessandra Capuano, Giovanni Corbellini, Martina Crapolicchio, Alessandro Di Renzo, Giovanni Durbiano, Valeria Federighi, Davide Tommaso Ferrando, Giovanni Galli, Lidia Gasperoni, Elena Giaccone, Jorg H. Gleiter, Paola Gregory, Saskia Gribling, Rossella Gugliotta, Angelo Lorenzi, Costanza Lucarini, Riccardo Palma, Carlo Ravagnati, Alessandro Rocca, Andrea Sciascia, Elena Todella, Marco Trisciuoglio

Praticare la teoria

Riflessioni sulla pedagogia
della progettazione architettonica

Collana

PROGETTI & STORIE. RICERCHE E MATERIALI DAL DOTTORATO IN ARCHITETTURA

a cura del Dottorato di Ricerca in Architettura. Storia e Progetto del Politecnico di Torino

Volume I

La collana ospita studi, ricerche e riflessioni sia sul progetto di architettura, sia di storia dell'architettura, rispettivamente intesi come la questione e l'oggetto (il problema e la cosa) dell'impegno scientifico contemporaneo intorno all'architettura.

Il tema dei processi e dei procedimenti del fare architettura (concepirla, disegnarla, costruirla, gestirla) costituisce lo sfondo ideale e il fondamento epistemologico delle opere che la collana ospita: volumi collettanei su temi monografici scaturiti da iniziative del dottorato, raccolte di lavori di ricerca originali prodotti nell'ambito del dottorato, riedizioni o traduzioni di opere che quei lavori di ricerca abbiano individuato come da scoprire o riscoprire.

Ogni volume della collana sarà sottoposto alla revisione di *referees* esterni al Comitato Scientifico secondo il metodo di *peer-review double blind*.

Direttore della collana Marco TRISCIUOGGIO

Coordinatore della collana Riccardo PALMA

Comitato scientifico della collana Gustavo AMBROSINI, Alessandro ARMANDO, Chiara BAGLIONE, Isabella Carla Rachele BALESTRERI, Maria Luisa BARELLI, Camillo BOANO, Michele BONINO, Guido CALLEGARI, Luca CANEPARO, Gaia CAMELLINO, Michela COMBA, Giovanni CORBELLINI, Giovanna D'AMIA, Alessandro DE MAGISTRIS, Filippo DE PIERI, Antonio DE ROSSI, Roberto DULIO, Giovanni DURBIANO, Francesca FRASSOLDATI, LIU Jian, Carlo MAMBRIANI, Paolo MELLANO, Sergio PACE, Riccardo PALMA, Susanna PASQUALI, Edoardo PICCOLI, Matteo ROBIGLIO, Michela ROSSO, Paolo SCRIVANO, YANG Rui, ZHANG Li, ZHONG Ge

Praticare la teoria

Riflessioni sulla pedagogia
della progettazione architettonica

aA

a cura di

Alessandro Di Renzo

Elena Giaccone

Saskia Gribling

Costanza Lucarini

con scritti di

Alessandro Armando, Caterina Barioglio, Petar Bojanic, Edoardo Bruno, Daniele Campobenedetto, Renato Capozzi, Alessandra Capuano, Giovanni Corbellini, Martina Crapolicchio, Alessandro Di Renzo, Giovanni Durbiano, Valeria Federighi, Davide Tommaso Ferrando, Giovanni Galli, Lidia Gasperoni, Elena Giaccone, Jorg H. Gleiter, Paola Gregory, Saskia Gribling, Rossella Gugliotta, Angelo Lorenzi, Costanza Lucarini, Riccardo Palma, Carlo Ravagnati, Alessandro Rocca, Andrea Sciascia, Elena Todella, Marco Trisciuglio.

Il volume è stato finanziato
dal Dipartimento di Architettura e Design (DAD)
del Politecnico di Torino

© 2022 Accademia University Press
via Carlo Alberto 55
1-10123 Torino

prima edizione luglio 2022
ISBN 9791255000143
edizione digitale www.aAccademia.it/praticare-la-teoria

Accademia University Press è un marchio registrato
di proprietà di LEXIS Compagnia Editoriale di Torino srl

Indice

**Camaleonti e aringhe. Per un'antropologia del progetto di architettura
(attraverso l'esperienza del suo insegnamento)**

Marco Trisciuglio

IX

**Una sezione parziale passante per i problemi dell'insegnamento
della teoria del progetto di architettura**

Riccardo Palma

XV

**Aperture. Insegnare la teoria del progetto di architettura
in Italia e all'estero**

Protocolli di teoria del progetto

Petar Bojanic

3

La *Theoria* e la *praxis* per l'*ergon*

Renato Capozzi

9

Le teorie della ricerca architettonica in cinque temi del *modernocontemporaneo*

Alessandra Capuano

21

Architekturtheorie: la teoria come pratica

Davide Tommaso Ferrando

29

Teoria = Ontologia + Estetica

Giovanni Galli

39

**Spazi di eccedenza. Riflessioni ed esperienze didattiche
nell'ambito della pedagogia del progetto**

Lidia Gasperoni

57

Il progetto della teoria

Jörg H. Gleiter

73

Una teoria di edifici

Angelo Lorenzi

83

Didattica della teoria, una sperimentazione tipologica 93
Alessandro Rocca

Necessità della teoria 103
Andrea Sciascia

7 laboratori. Insegnare la teoria del progetto di architettura al Politecnico di Torino

Che mestiere fa(ra)nno gli architetti? 127
Alessandro Armando, Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto, Elena Todella

Un laboratorio delle pratiche: la teoria del progetto attraverso un gioco di strategia 143
Edoardo Bruno, Giovanni Durbiano, Valeria Federighi

Leggere e scrivere 157
Giovanni Corbellini

Viaggiare attraverso le teorie 165
Paola Gregory

Breve descrizione teorica di un corso di teoria del progetto di architettura 177
Riccardo Palma

Per un'archeologia del progetto di architettura 191
Carlo Ravagnati

Stop theorizing / Start theorizing 203
Marco Triscioglio, Martina Crapolicchio, Rossella Gugliotta

Atlante degli Elaborati

Praticare la teoria: un Atlante di esercitazioni per il progetto 218

Mappare 220

Comporre 232

Scrivere 244

Riaperture. 4 questioni per un laboratorio di teoria del progetto di architettura

Sperimentare una teoria. Un prontuario per studenti

Alessandro Di Renzo

267

Di cosa leggiamo quando leggiamo di teoria del progetto di architettura

Elena Giaccone

279

A scuola di teoria del progetto.

La pedagogia del progetto di architettura è posizionamento

Saskia Gribling

291

Educare al testo e alla scrittura: note per una formazione ragionata

Costanza Lucarini

301

Profili degli autori

311

Una sezione parziale passante per i problemi dell'insegnamento della teoria del progetto di architettura

Riccardo Palma

*Venendo prima del pensiero l'architettura è ciò che consente
il formarsi del pensiero, essa è ciò che il pensiero può
dimenticare proprio in virtù del fatto che lo ha preceduto.*

Giancarlo Motta e Antonia Pizzigoni¹

Come qualsiasi rappresentazione architettonica, questa mia introduzione non potrà che risultare del tutto parziale nel restituire i contenuti del libro: ce lo ha spiegato bene Jorge Luis Borges che la carta 1:1 è impossibile e soprattutto inutile. La mia introduzione sarà anche del tutto convenzionale nei modi: una sezione architettonica si costruisce secondo precise regole proiettive, così come una planimetria deve essere spiccata ad una certa altezza per intercettare le finestre, oppure come uno schema distributivo che deve obbedire alle regole della topologia, e così via.

aA

Perciò, trattando il libro come una casa fatta di testi, mi sono riproposto di farvi passare un piano di sezione che intercetti esclusivamente i “punti di domanda”. Condividendo ciò che scrive Giovanni Corbellini nel suo contributo, «pensare la teoria in architettura, di fatto, riguarda più la formulazione di buone domande che la soluzione di problemi», ho pensato cioè di non commentare i testi nella loro integrità – cosa, come ho detto, impossibile – ma le domande che i testi pongono.

Così facendo, ho constatato che molti contributi al libro – tranne alcune eccezioni che non ho comunque trascurato – avanzano domande decisamente importanti e perciò utili per discutere dei problemi dell'insegnamento della teoria del progetto di architettura e di conseguenza della teoria stessa². Anche se diverse per natura e per obiettivi, queste domande permettono di fissare un elenco di problemi. Ne ho estratto una per ciascun contributo, operando una scelta del tutto personale e provando ad affiancare ad ogni domanda un commento che non pretende in alcun modo di esaurire i temi che la domanda pone, ma piuttosto cerca di far dialogare

le domande tra loro mettendo in scena, per quanto sta nelle mie possibilità, una parzialissima, e sicuramente tendenziosa, rappresentazione di alcuni problemi condivisi dalla comunità scientifica riunita dal Corso di III livello da cui nasce questa pubblicazione.

Queste prime domande, formulate da Jörg Gleiter, mi sembrano perfette per iniziare. «Nel discorso sulla teoria del progetto di architettura si impone la domanda del perché e a quale scopo abbiamo bisogno della teoria dell'architettura. E soprattutto cosa sia in realtà. Cosa si intende con teoria dell'architettura? Cosa significa avere una teoria? Come si manifesta una teoria e, per converso, come si rivela la sua assenza?».

Esse testimoniano l'esigenza di un'interrogazione sistematica e soprattutto sistemica. Sono le domande di fondo, nel senso di fondative, intorno alle quali una comunità scientifica come quella dei docenti e ricercatori di progettazione architettonica si costruisce e si sviluppa. Una vera comunità scientifica si fonda infatti prima di tutto sulla condivisione dei problemi e non certo sull'accordo circa le loro soluzioni. Per questo il continuo avvicinarsi delle risposte alle domande fondative, le loro permutazioni, opposizioni, filiazioni, costituiscono un “lavoro” che non può essere lasciato esclusivamente all'iniziativa personale e ai “profili” di ricerca dei singoli, ma dovrebbe essere richiesto come primo elemento di riconoscibilità scientifica per chiunque si occupi dell'insegnamento del progetto di architettura e non solo dei corsi targati come teorici, quali quelli presentati in questo libro.

«È dunque il progetto (e non il concetto, ad esempio) un insieme di operazioni e di atti che definiscono l'architettura e senza i quali l'architettura non sarebbe ciò che è?».

Se l'architettura, almeno a partire dalla modernità, è inscindibile dal paradigma del progetto, la domanda che pone Petar Bojanic ci permette di operare una distinzione fondamentale per poter proseguire in questa introduzione. Da una parte, posizionandosi in una dimensione sovradisciplinare, si può pensare il progetto come paradigma generale che regola l'azione proiettata al futuro e quindi, come propone Lidia Gasperoni, è

possibile immaginare “lo spazio per una teoria per il progetto”. Dall’altra, possiamo intendere il progetto di architettura come una specifica disciplina contraddistinta da obiettivi, operazioni e tecniche che essendole propri esprimono una particolare forma di progettualità. La domanda diventa quindi: progettare l’architettura è la stessa cosa che progettare il volante di un’automobile o progettare un viaggio? Esiste solo “il progetto” o il progetto deve essere necessariamente accompagnato da un genitivo – il progetto “di” ingegneria, il progetto “della” società, il progetto “della” guerra, ecc. – che ne specifichi il *telos* e l’appartenenza a una disciplina dotata di propri paradigmi scientifici?

Se fosse così – e io penso di sì –, il problema della teoria si complica quando questi diversi “progetti” devono convergere in un unico risultato. Se è infatti caratteristico del progetto aver introdotto nel mondo dell’architettura una molteplicità di istanze e di saperi a esse preposti, come può una sola “teoria” comprendere l’intero processo del progetto? Non sarebbe allora necessario distinguere una epistemologia del progetto – ovvero una scienza che si occupi delle soglie tra i saperi che si intersecano nel progetto – dalle singole teorie esercitabili solo internamente a ciascuno di questi saperi? Se fosse così, l’architetto praticherebbe sempre un doppio gioco che consiste nel dare risposte architettoniche a problemi posti al di fuori dell’architettura e le cui soluzioni tecniche vengono fornite principalmente da discipline che non si pongono in alcun modo i problemi dell’architettura e né potrebbero farlo, anche se volessero. Una teoria che si occupi di questo doppio gioco non pretenderebbe di controllare il progetto nella sua totalità ma solo di descriverne i passaggi e le tecniche dal lato dell’architettura. È questa una teoria che si fonda sulla constatazione che tutti progettiamo ma lo facciamo a partire da discipline che hanno obiettivi diversi. Il progetto di architettura non consisterebbe perciò in una sequenza di contributi disciplinari che si sommano in un tempo lineare e che concorrono, pacificamente e consapevolmente, al medesimo risultato. Perché, in fondo, dovremmo chiedere a un ingegnere fisico tecnico di porsi (e di risolvere) problemi architettonici?

«Cosa può osservare una teoria della progettazione architettonica se non le opere?».

Ecco allora che la domanda di Renato Capozzi ci porta direttamente all’interno di una teoria del progetto di architettura intesa come descrizione di un fare. Come la *Teoria dell’andatura* di Balzac³, la teoria del progetto non può prescindere dalla descrizione dei progetti concreti. Sarà questa, sempre, una descrizione tendenziosa, parziale, ma soprattutto procedurale: l’opera è il risultato finale del progetto, non è il progetto. C’è infatti un’ambiguità nella lingua degli architetti: la parola “progetto” designa sia la cosa prodotta, sia il procedimento che la genera. Ciò produce pericolose confusioni anche negli studenti. D’altra parte mi sembra ovvio che per insegnare a progettare – che è la stessa cosa che fare teoria del progetto – sia necessario descrivere il “come” prima del “cosa”. Ma nella domanda di Capozzi ritroviamo anche l’affermazione che non può esistere una teoria del progetto senza il progettare e suoi risultati. Vale anche il contrario: come si può progettare l’architettura senza impiegare un pensiero teorico? L’opera è quindi il risultato di un insieme di mosse progettuali, di tecniche di rappresentazione, di risposte ai problemi del programma, che è compito della teoria descrivere. A questa teoria non interessano gli “ismi” e le etichette che cercano di riunire le architetture secondo criteri formali o ideologici. Dal punto di vista della teoria del progetto di architettura le opere sono confrontabili solo per “come” sono state prodotte.

«Che cosa dovrebbe/potrebbe succedere perché questo progetto, che ora è sulla carta, diventi in futuro un’opera di trasformazione di questo spazio?».

La domanda che avanzano Alessandro Armando, Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto e Elena Todella, esprime un obiettivo “tattico” che sottende due forme di discontinuità: da una parte, quella che separa il progetto “sulla carta” dal complesso di agenti esogeni, potenzialmente capaci di inficiarne gli esiti precedentemente previsti, e, dall’altra, la discontinuità tra una genesi del progetto e un successivo processo che porta alla sua effettiva realizzazione. Ma siamo sicuri che queste due soglie, la prima di natura disciplinare, l’altra temporale, separino veramente le mosse del progetto

di architettura da qualcosa che in qualche modo vi si oppone? C'è veramente un "altrove" del progetto dove l'architettura non ha alcuna cittadinanza? I vincoli sono ostacoli per l'affermazione dei contenuti architettonici del progetto o, come scrive Giorgio Grassi, l'architetto ha la necessità di circondarsi di vincoli perché sono i vincoli che costituiscono le condizioni necessarie affinché la forma dell'architettura possa essere impiegata nel progetto?⁴ Secondo questa posizione, la forma architettonica, lungi dal comparire nei remoti recessi della mente dell'architetto prodotta da un *kunstwollen* che ammette di essere spiegato solamente con le categorie del "genio" o dell'"estro", si produce e si rende necessaria non prima ma durante le interlocuzioni multi-attoriali e multi-disciplinari che popolano il processo progettuale. La forma si dà come risposta ai problemi che il programma di progetto pone, tramite i suoi variegati attori e le molteplici discipline che lo attraversano. Insegnare a progettare l'architettura in questa prospettiva significa allora dotare gli studenti degli strumenti teorici per trasformare i vincoli tecnici, normativi, sociali, in occasioni per affermare la necessità della forma architettonica. Significa trasmettere una teoria del progetto di architettura che non chiude su sé stessa la disciplina ma la attrezza al confronto con le altre discipline, senza perdere alcunché della sua specificità.

«Ma cosa significa per il progetto avere agentività su un insieme complesso di scambi che, il più delle volte, superano la competenza tecnica che è propria della formazione degli architetti?».

Proprio sul complesso rapporto tra l'architetto e gli altri saperi si incentra la domanda posta da Edoardo Bruno, Giovanni Durbiano e Valeria Federighi. Da Vitruvio in poi, chi si è cimentato nella definizione della figura dell'architetto ne ha sempre sottolineato il carattere scientificamente eclettico, necessariamente attraversato da molteplici saperi ma mai identificabile con uno di essi. L'architetto si posiziona in un centro che è vuoto; la sua competenza non sta mai in una tecnica particolare ma si esprime occupando una casella del progetto che rimane sempre vacante: quella della forma dell'architettura. Il "muratore che sa il latino" di Adolf Loos esprime bene questo paradosso: l'architetto è un

tecnico che guarda e usa la tecnica da una posizione incongrua; una posizione che si colloca completamente al di fuori della tecnica. Quale "agentività" può quindi avere il "latino" sulle tecniche? E, scusandomi per il bisticcio, quale tecnica questa "agentività" può impiegare per ingaggiare le altre tecniche? Credo che la risposta appaia nel momento in cui le tecniche, dovendosi interfacciare mediante scambi di dati e intenzioni, precipitano in rappresentazioni. Possiamo usare il termine "disegni", ma anche quello più estensivo di "documenti". In tutti i casi, nel momento in cui il problema tecnico è tradotto in una rappresentazione – che sia uno schema impiantistico, una sezione strutturale, un *layout* distributivo, ma anche un testo di programma o altro – essa produce una forma. Per l'architetto, questa forma, oltre al suo significato tecnico originario, non può che assumere un significato architettonico. Qui, di nuovo, si svolge il doppio gioco: l'architetto, istruito sulle tecniche quanto basta per capirne la logica interna e per decostruirne l'aura di verità, può indirizzare la soluzione del problema tecnico rendendo necessaria la forma architettonica, ricomponendo così la frattura tra figura e fondo prodotta dall'avvento della tecnica, descritta da Gilbert Simondon⁵. Traducendo in latino l'intenzione del muratore, l'architetto restituisce al mondo dell'architettura il risultato del progetto.

«Qual è il valore sociale dell'architettura se, come dice Hans-Georg Gadamer in termini molto kantiani, "Non possiamo aspettarci alcun vantaggio dalla bellezza" poiché "non serve a nulla"?».

Sapere il latino serve a qualcosa o basta essere un buon muratore? Davanti ai nostri allievi la domanda che pone Giovanni Galli è cruciale. Come può il progettista di architetture affermarsi quale figura necessaria in una società se essa nega una qualche utilità alla forma dell'architettura? È chiaro come dalla risposta a questa domanda dipenda anche la necessità di insegnare la teoria del progetto di architettura e l'opportunità stessa di frequentare una scuola di architettura. In questo senso nel mio contributo al libro mi sono chiesto: "Che senso avrebbe formare una figura che può essere sostituita da altre?". A questo proposito, provo a fare un esempio che riguarda l'Italia. Siamo sicuri che il valore economico

dei nostri “borghi” storici – quel valore che ne determina l’attrattività turistica e insediativa, oggi tanto promossa dai Governi e dagli Enti locali – possa prescindere dal “lavoro” dell’architetto? Prendiamo un borgo qualsiasi di un Paese come il nostro nel quale permane un’antica struttura insediativa diffusa, costituita da insediamenti cosiddetti “minori” – fino a 50.000 abitanti – che assorbono i 2/3 della popolazione. Questo borgo per sopravvivere e per essere abitato o riabitato, necessita di interventi di efficientamento energetico, di mitigazione del rischio idrogeologico e sismico, di miglioramento dell’accessibilità ciclo-pedonale, di connessioni dati veloci, ecc. Pensiamo allora a cosa succede se si realizzano questi interventi in assenza di una figura professionale capace di esercitare un controllo dei loro effetti sull’architettura di questo borgo, cioè sui suoi rapporti architettonici con il suolo, sulle sue tecniche costruttive, sulla sua “immagine”, ecc. Ovvero su tutte quelle forme dell’architettura che, rendendolo attrattivo per turisti e abitanti, ne fanno il motore di un’economia locale. È ovvio che, senza questo controllo, la semplice addizione di interventi tecnici successivi – e del tutto solipsistici – comporterebbe una trasformazione devastante per la forma architettonica e urbana del borgo e quindi procurerebbe un irrimediabile danno economico, sociale e culturale.

«Qual è il ruolo del corso di teoria all’interno del corso di studi in cui si colloca?».

Davanti al dovere che hanno quindi le scuole di architettura di spiegare ai loro allievi quale ruolo possono rivestire nei processi progettuali reali, la domanda di Alessandra Capuano apre una serie di problemi che ingaggiano direttamente sia la pedagogia del progetto di architettura, sia il significato stesso con il quale si intende la sua teoria. Citando dal syllabo comune ai corsi presentati in questo libro, un corso di teoria del progetto di architettura serve ad «acquisire consapevolezza dei procedimenti del progetto» e/o a «sapersi orientare nella letteratura architettonica»? Nel primo caso l’obiettivo è acquisire una capacità spendibile direttamente nel progettare: allora “teoria” si declina al singolare e il docente non può esimersi dal “fare” lui stesso teoria mediante descrizioni tendenziose dei

(anche propri) progetti di architettura. La sua sarà una teoria esplicita, perché appoggiata ad una tradizione di pensiero che viene esplicitamente scelta e proposta agli studenti: una sorta di autobiografia scientifica. Nel secondo caso l’obiettivo si sposta dal conoscere e applicare una sola teoria del progetto, necessariamente unica e coerente, al conoscere una “teoria” di teorie, riducendo di molto se non annullando le possibilità applicative. Anche se “teoria” si declina qui al plurale, poiché il docente compone un affresco esponendo le “teorie”, è necessaria una sola “teoria” implicita che guidi le mosse tassonomiche, le inclusioni e le omissioni grazie alle quali l’affresco può essere prodotto. I due atteggiamenti non sono in contrapposizione ma sono diversi per obiettivi e campi disciplinari. Il primo mira a fornire agli studenti una serie di strumenti progettuali operativi derivanti da una posizione teorica esplicita maturata in studi sul funzionamento del progetto; il secondo ha come scopo la messa in scena di un panorama di posizioni di cui si tracciano origini culturali e teoriche mediante l’impiego di strumentazioni storico-critiche. Il primo scrive una teoria, il secondo descrive teorie.

«Che corso faccio?».

Le differenze appena evidenziate tra le due tipologie di corsi ci portano a considerare l’estrema importanza della domanda – sintetica ma densa di conseguenze – che si pone Andrea Sciascia. Domandarsi davanti agli studenti “che corso faccio?”, implica infatti prima di tutto dichiarare che l’impostazione del proprio corso è una scelta e che altre scelte sono possibili. Significa esporre le ragioni della scelta dei temi trattati, delle opere citate, dei testi in bibliografia. Significa, come fa Sciascia dedicando il suo contributo alla descrizione del suo corso, esporsi nel campo aperto della teoria mostrando l’architettonica del proprio pensiero e non solo le architetture che la corroborano. Omettere questi passaggi sarebbe molto poco corretto pedagogicamente e scientificamente. Nel caso del corso di “teoria” (al singolare) il rischio è infatti quello di far pensare agli studenti che esista solo la posizione del docente. Quindi è importante inserire nell’insegnamento la presenza di altre “voci” teoriche, ad esempio invitando altri colleghi a portare la loro posizione nel corso. Nel

secondo caso, quello del corso di “teorie” (al plurale), il rischio opposto è invece di ingenerare l’idea che si possa osservare le teorie con uno sguardo neutrale. Quindi è necessario che il docente sveli fin da subito ciò che pensa del progetto di architettura e il conseguente taglio con il quale svolgerà il corso. Alla teoria non si sfugge mai. Per tutti questi motivi credo che questi due casi incarnino due tipologie di corso assolutamente diverse che possono anche essere compresenti in uno stesso percorso di studi. Penso però che la loro compresenza in forma di insegnamenti paralleli targati con lo stesso titolo costituisca un elemento di confusione, pedagogica per gli studenti e teorica per i docenti.

«Perché il viaggio?».

Se l’incipit dell’insegnamento, come ho appena cercato di affermare, è importante, Paola Gregory apre il suo saggio ricordandoci la natura “errante” dello svolgimento di un corso di teoria del progetto e la preminenza del percorso rispetto alla meta. La metafora spaziale del viaggio risulta particolarmente calzante nel caso dei corsi torinesi presentati in questo libro in quanto essi sono in realtà dei Laboratori di Teoria del Progetto. Ciò significa che, in vario modo, ogni corso ha appoggiato l’insegnamento teorico a esercitazioni pratiche.

C’è chi, per organizzare questo “viaggio pedagogico”, si è avvalso direttamente dell’architettura quale “macchina del pensiero”⁷: Marco Trisciuglio ha proposto agli studenti un “Palazzo della Memoria” da percorrere e progettare tramite le esercitazioni; il sottoscritto ha impiegato un’interfaccia *web* costituita dal prospetto schematico di un edificio nelle cui aperture, ordinate per problemi, gli studenti sono stati chiamati a collocare i propri elaborati.

Al di là delle varie declinazioni, in tutti i corsi il viaggio non è stato quindi solo quello proposto dal docente con le sue lezioni ma gli studenti hanno avuto un ruolo attivo nello sviluppo dell’itinerario. Un’esercitazione nel campo del progetto di architettura non dà mai infatti un esito preordinabile. L’epifania degli elaborati è, nel bene o nel male, sempre sorprendente perché rappresenta l’esito di un meccanismo felicemente imperfetto. Quelli che possiamo impartire agli studenti sono solo “indizi

macchinici”, pezzi di macchine la cui produzione finale risulta ogni volta, seppur parzialmente, imprevedibile. Ciò non di meno, quei risultati non esisterebbero senza la macchina iniziale avviata dal docente. Per questo è difficile, anche in un libro come questo, restituire una rappresentazione significativa dei corsi svolti: si corre sempre il rischio di dare risalto ai risultati ma di tenere sullo sfondo la “macchina imperfetta” che li ha prodotti.

D’altra parte, la domanda di Paola Gregory ci permette di interrogare proprio il ruolo e l’utilità che gli esercizi possono avere in un corso di teoria del progetto. Il viaggio infatti si fa, non si studia solamente. Allo stesso modo il progetto si fa e la sua teoria non può essere disgiunta dal fare. Legare i corsi di teoria ai laboratori di progettazione è perciò sicuramente necessario. Nella formula dei laboratori di teoria torinesi il legame è interno, proposto e controllato dal docente. Ciò costituisce un indubbio vantaggio sul piano della coerenza e della messa alla prova dell’efficacia della teoria. Esiste però il rischio di un disequilibrio tra lezioni teoriche e esercitazioni: se quest’ultime prevalgono – se le ore dedicate sono troppe, ma soprattutto se alla fine le esercitazioni si configurano come lo svolgimento di un progetto alla stregua di quelli svolti nei laboratori di progettazione – il corso non solo rischia di perdere la capacità di indagare con il necessario rallentamento i problemi della teoria, ma ingenera negli studenti l’“ansia da prestazione” tipica dei corsi di progettazione tesa solo al risultato finale del progetto. Credo invece che il “viaggio” da compiere in un corso di teoria del progetto di architettura – anche e soprattutto grazie alle esercitazioni – non sia tanto un viaggio “del” progetto ma piuttosto il viaggio “nel” progetto, nei suoi presupposti teorici, nelle sue tecniche, nel suo farsi consapevole. Un viaggio, quindi, in un territorio costellato da diverse località, da visitare una dopo l’altra per comprenderle e da lasciare ogni volta per saperle distinguere.

«[...] come si fa a stabilire quale sia il primo testo, quindi l’originale, il “vero testo” della Metafisica di Aristotele?».

Proponendo il parallelo con la riflessione di Giorgio Agamben sull’irraggiungibilità dell’origine, Carlo Ravagnati ci ricorda infine che lo scopo della teoria «non è quello di sostituire [una] spiegazione con una

più vera, ma di affiancare, nel dubbio, altre possibili spiegazioni». L'esercizio della teoria si configura come una decostruzione infinita dei meccanismi con i quali una disciplina agisce e dei testi che li descrivono. La teoria si confronta perciò con un destino doppiamente paradossale. Da una parte, il tentativo di discesa verso l'origine conduce in uno spazio vuoto ove il discorso teorico è costretto a tacere. È ciò che succede al Didascalo del *Parere sull'architettura* di Giovanni Battista Piranesi, che nel dialogo con Protopiro si interroga sull'origine dell'architettura e che, risalendo fino alla capanna primitiva e oltre, si ritrova in una landa abitata da «edifici senza pareti, senza colonne, senza pilastri, senza fregi, senza cornici, senza volte, senza tetti; piazza, campagna rasa». Dall'altra, l'assenza di un "originale" ci parla di una disciplina, la nostra, che pur nutrendosi delle architetture che la storia ha prodotto, per utilizzarle nel progetto deve operare al di fuori del tempo storico nel quale si colloca l'idea di origine. La teoria del progetto di architettura sembra assomigliare al movimento del progetto stesso: entrambi si svolgono per ripetizioni e "affiancamenti" che hanno in comune lo statuto architettonico del pensiero. "Lettera morta" e architettura non sono forse facce della stessa medaglia? Nel progetto le architetture del passato si ripetono sempre differenti perché ciò che si ripete non è l'originale, impossibile, ma le sue rappresentazioni, svuotate dal significato originario e di volta in volta scelte per risolvere i problemi del progetto. Nella teoria, il pensiero si ripete sempre differente perché ciò che si ripete non è la "voce" dell'autore, ma il testo, preso in una ermeneutica infinita, così come è infinita la possibilità di ricavare figure da un'architettura. Ecco perché, come scrive Alessandro Rocca, «si può anche interpretare la teoria come un'azione di riciclaggio, di rimessa in circuito di materiali decaduti che, rivisitati, tornano a nutrire il pensiero contemporaneo».

Concludo questa mia parzialissima "sezione" sul libro citando dai contributi non più domande ma due ultime affermazioni. Credo che la prima esprima sinteticamente ma molto lucidamente "cosa" contraddistingue l'insegnamento del progetto di architettura dall'insegnamento svolto da altre discipline. È di Angelo

Lorenzi e recita: «La condizione di irriducibilità delle forme che sta al centro dell'architettura è ciò che la trasmissione del sapere deve salvaguardare». Penso che se non si riesce a tenere al centro del nostro insegnamento questo specifico, ma al tempo stesso immenso compito, non avrebbe senso insegnare a progettare l'architettura.

La seconda mi sembra una buona definizione della modalità con la quale la teoria del progetto di architettura può agire nei confronti delle altre discipline senza chiudersi su sé stessa ma nemmeno senza perdersi. Davide Tommaso Ferrando ci suggerisce infatti come «[...] la teoria possa invadere più campi disciplinari senza mai coincidere con essi, ibridandosi al loro interno per poi ritornare, trasformata e trasformante, all'interno del proprio dominio iniziale».

A questo proposito, qualcuno qualche decennio fa avrebbe affermato che la produzione del pensiero si attua tramite l'esercizio del *détournement*⁸. Oggi, presi nella retorica dell'interdisciplinarietà che, se va bene, si riduce a multidisciplinarietà, cullati nell'illusione di poter parlare tutti delle stesse "cose", tentati di evadere verso lidi disciplinari che appaiono più performativi, credo che, per poter formare nuovi architetti con la speranza che siano considerati necessari all'interno dei processi progettuali, abbiamo un grande bisogno di riflettere collettivamente circa il ruolo e le regole d'ingaggio con i quali l'architettura, in quanto forma del pensiero, si affaccia, recitando un ruolo insostituibile, nel grande teatro dei saperi e dei mestieri.

Per questo ringrazio di cuore le colleghe e i colleghi, le dottorande e i dottorandi, che con il loro preziosi contributi hanno permesso di realizzare questo libro.

Note

1. G. Motta, A. Pizzigoni, *L'esposizione teorica. Il testo di architettura come forma della teoria*, in P. Bonifazio e R. Palma (a cura di), *Architettura. Spazio scritto. Forme e tecniche delle teorie dell'architettura in Italia dal 1945 ad oggi*, UTET, Torino 2001, pp. 226-238, cit. a p. 238.

2. In questa introduzione non ho considerato i contributi delle dottorande e dei dottorandi non perché li reputi poco interessanti; anzi, credo che essi, proprio in quanto espressione di uno sguardo generazionale, rappresentino l'aspetto più originale di questa pubblicazione. Non ho "sezionato" le pur numerose domande presenti nei loro testi,

solo perché questi contributi sono stati programmaticamente pensati come letture interpretative dei Laboratori di Teoria del Progetto svolti a Torino e dei temi e discussioni che sono emersi dal corso di III livello, non costituendo quindi, se non indirettamente, l'espressione di una posizione.

3. H. de Balzac, *Théorie de la démarche*, in «L'Europe littéraire», 1883 [trad. it. *Teoria dell'andatura*, Moretti & Vitali, Bergamo 2015].

4. Vedi G. Grassi, *Architettura lingua morta*, Electa, Milano 1988.

5. G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier – Montaigne, Paris 1958. Vedi in particolare il Cap. *Genèse de la technicité*. Per Simondon, la tecnica, separando la figura dal fondo, crea oggetti puntuali, incapaci di restituire l'unità reticolare del mondo.

6. Vedi G. Motta, A. Pizzigoni, *Architettura macchina di pensiero*, in G. Motta, A. Pizzigoni, *La nuova Griglia Politecnica, Architettura e macchina di progetto*, R. Palma (a cura di), Franco Angeli, Milano 2011, pp. 9-52.

7. G. B. Piranesi, *Parere sull'architettura, tratto dalle Osservazioni sopra la lettre de Monsieur Mariette aux auteurs de la Gazette Littéraire de l'Europe, stampate nel 1765*. Oggi in G. B. Piranesi, *Parere sull'architettura*, CLEAN, Napoli 2017.

aA 8. G. Debord, *Le détournement comme négation et comme prélude*, in «Internationale Situationniste», n. 3, 1959, pp. 10-11.

Finito di stampare
per i tipi di
Accademia University Press
in Torino
nel mese di novembre 2022

€ 35,00



9 791255 000143