

Imparare dalla didattica a distanza

*Original*

Imparare dalla didattica a distanza / Durbiano, Giovanni; Listo, Tommaso; Gardella, FEDERICA JOE. - In: BLOOM. - ISSN 2035-5033. - ELETTRONICO. - 31:(2020), pp. 8-19.

*Availability:*

This version is available at: 11583/2873372 since: 2021-03-20T20:46:58Z

*Publisher:*

Napoli: Dottorato di ricerca in composizione architettonica della Facoltà di architettura

*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)

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

**Saggi**

## Imparare dalla didattica a distanza

### *Premessa*

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

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

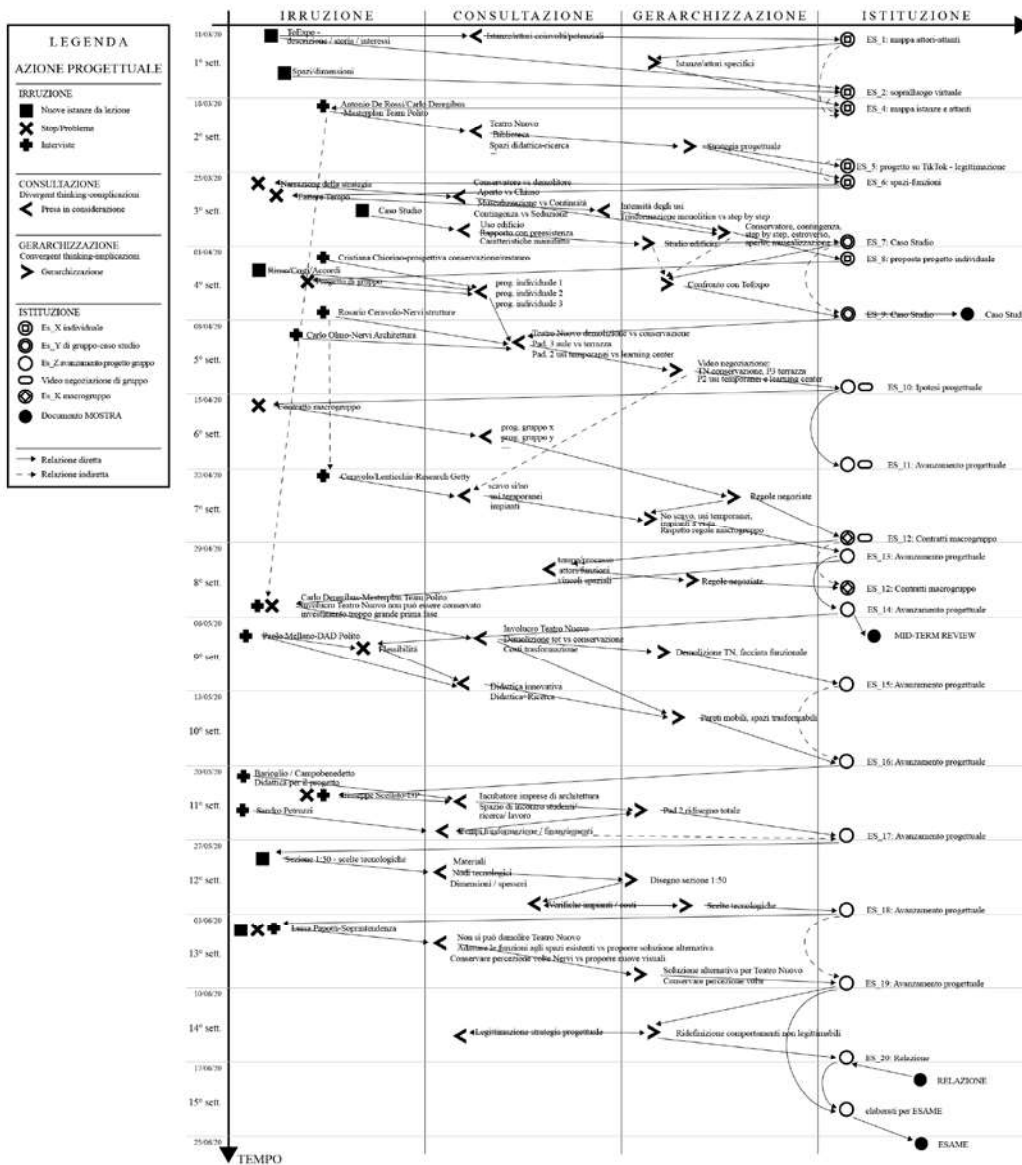
### *La simulazione del corso*

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

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

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

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



1. Esperienza didattica del gruppo 6 nel Laboratorio ToExpo come simulazione dell'azione di progetto - diagramma del ciclo del collettivo

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

### *Rovesciamento dello spazio del laboratorio di progetto*

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



### **2. Laboratorio di Progettazione in presenza**

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

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

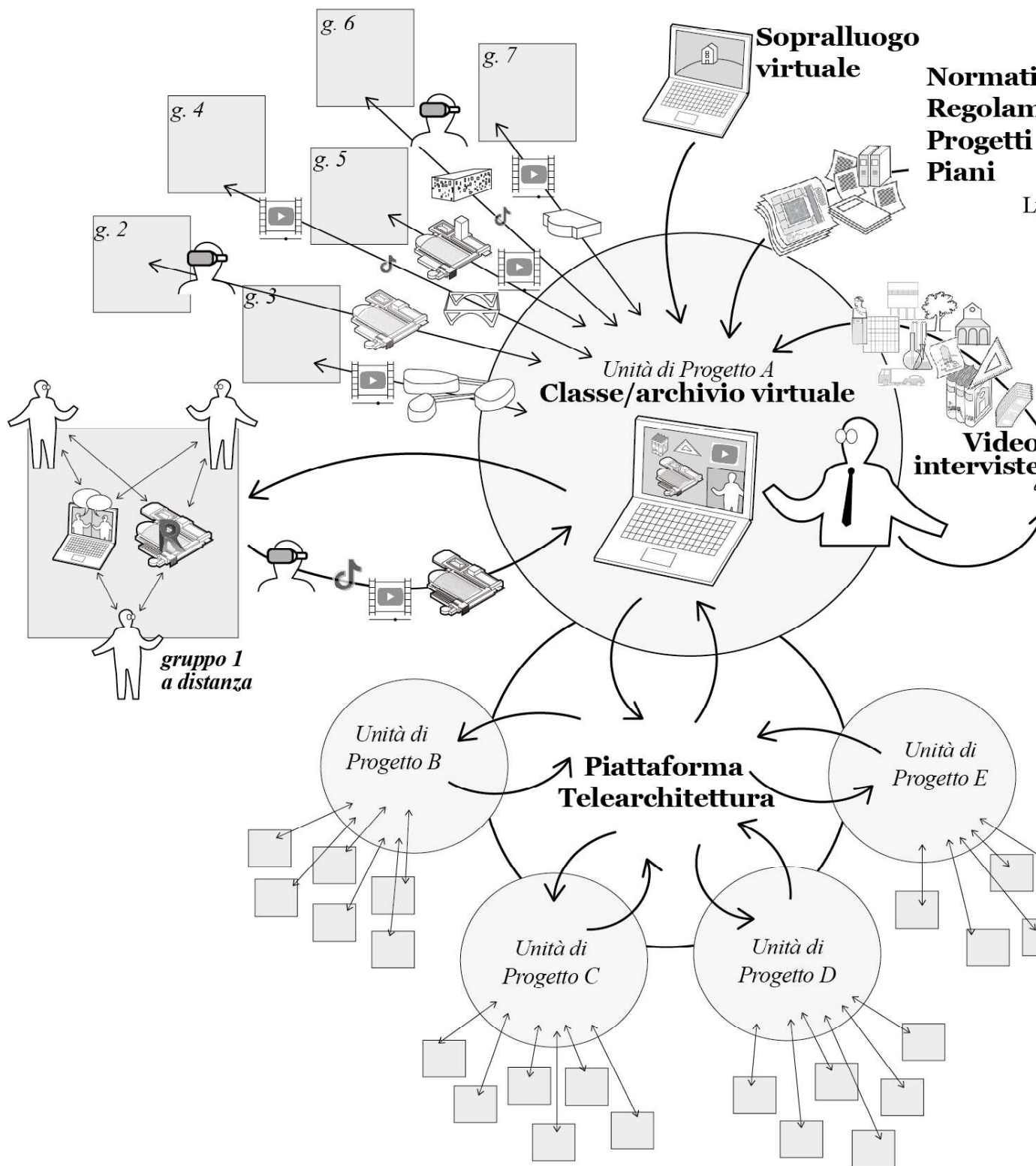
- Uno spazio tra altri spazi, per quanto virtuali. I luoghi in cui si incontra la classe sono sparsi tra programmi di e-meeting, drive e applicazioni di messaggistica; stanze, a diversi livelli di intimità, funzione, formalità ed esclusività, in cui studenti e docenti lavorano a quella rete di scambi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

### *L'esperienza del laboratorio di progettazione ToExpo*

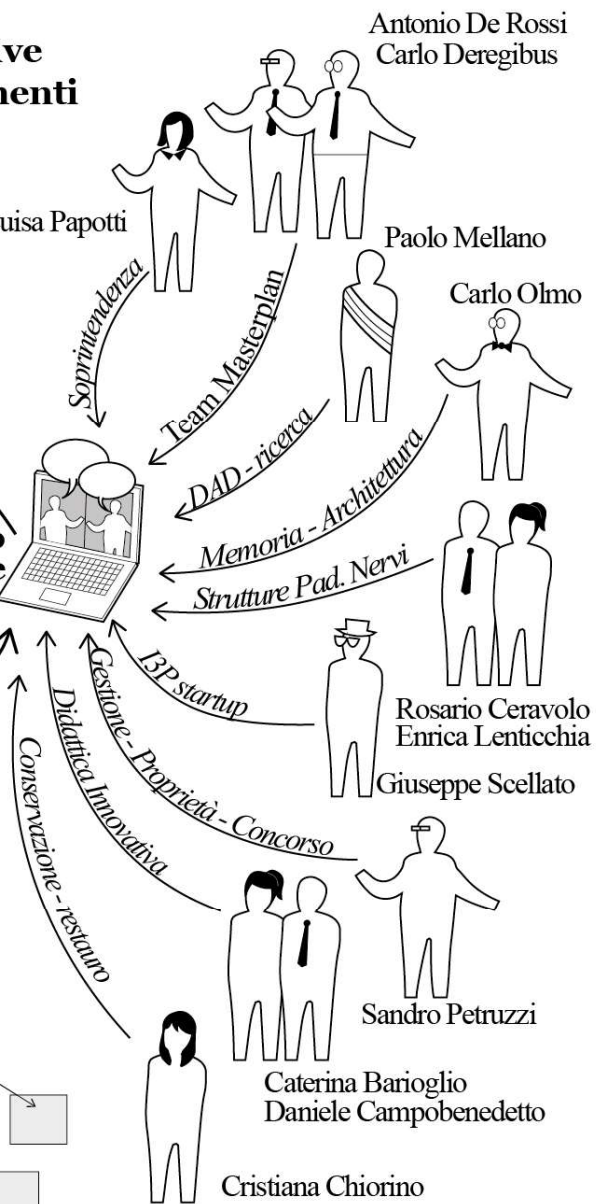
Questi punti si possono declinare alla luce dell'esperienza del laboratorio di progettazione ToExpo<sup>2</sup>, tenuto da marzo a giugno 2020 completamente a distanza. Tema del laboratorio era lo sviluppo di un progetto di riuso dei padiglioni di Torino Esposizioni che tenesse in conto il reale nodo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

Rispetto alle relazioni interne al laboratorio si è notato che:

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







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

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

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

La necessità di costruire uno scenario adeguato agli obiettivi del laboratorio, e cioè di simulare lo spazio di relazioni sociotecniche al di fuori del perimetro della classe per situarvi le proposte progettuali, ha trovato nell'immediatezza e ubiquità degli strumenti digitali un formidabile strumento in grado di permettere interazioni con soggetti che, molto probabilmente, non avrebbero partecipato a incontri in presenza. Si è così data agli studenti l'opportunità di intervistare una serie di attori coinvolti nel reale processo di progetto: la Soprintendenza, il Rettore del Politecnico di Torino, i coordinatori del Team Masterplan, il Presidente dell'incubatore di start-up I3P e molti altri.

Per l'occasione in oggetto, grazie al ricorso a tele interviste, sono state mobilitate più relazioni rispetto alle esperienze avute in altri laboratori, con conseguente allargamento delle istanze considerate e maggiore consapevolezza del posizionamento del progetto all'interno della controversia reale in corso. Le operazioni di registrazione e quindi di scambio delle proposte progettuali tra i componenti del gruppo così come tra gruppo e professori e poi tra corso e invitati esterni - a partire dalle prime sperimentazioni linguistiche attraverso le funzionalità di certi social network fino ai più strutturati montaggi sulle interazioni di gruppo - hanno permesso di osservare delle azioni una volta che queste sono state per così dire smontate e impacchettate in agentività esterne ai produttori originali. In questo modo ci si è potuti interrogare sulle strategie per schierare tali agentività sul campo di progetto, così che il coordinamento delle loro azioni discrete possa, eventualmente, funzionare in vista dell'azione progettuale nel suo insieme.

In generale, la grande mole di materiale prodotto e i modi in cui è stato usato, grazie al fatto di averlo registrato e condiviso, ha approssimato quella densità di interazioni tra cose e persone che costituisce, nell'ipotesi di concettualizzazione del progetto di architettura qui sostenuta, il sostrato ineludibile dell'azione progettuale. (Fig. 3)

### *Cosa possiamo imparare*

Da quanto riportato si possono trarre una serie di considerazioni.

La didattica a distanza spesso mette in luce delle mancanze della didattica in presenza che sono affrontabili e risolvibili dalla stessa didattica in presenza:

l'apprezzamento per l'aspetto collettivo del momento di revisione, così come la possibilità di un dialogo meno unidirezionale (per esempio quello tramite le chat interne alle piattaforme di scambio), sono ottimi esempi per sostenere che questi mesi di distanza siano anche un'occasione per mettere alla prova assunzioni e modalità date per scontate, e che non hanno ragione di esserlo. Allo scopo di adattare l'azione didattica alla distanza è utile poi sviluppare una sensibilità che si può definire topologica (Parisi, 2012). Per esempio, capire come avvicinare classe e mondo, o come creare uno spazio continuo tra classe e scuola; nel primo caso un modo può essere appunto quello di invitare un ospite, nel secondo quello di organizzare una pagina web per esporre le tavole dei corsi, o delle review collettive, e così via. Qui la distanza è una risposta alla contingenza dovuta all'irruzione del virus, un piano alternativo che si può imparare a padroneggiare qualora necessario.

Infine, a partire dall'ipotesi che i laboratori di progettazione siano una simulazione della realtà professionale e, in generale, del mondo fuori dalla classe, la didattica a distanza ha funzionato in senso innovativo - e pertanto ha dato un qualcosa in più da integrare anche in presenza - lì dove non è stata interpretata come simulazione della simulazione, ma quando ne sono state sfruttate le caratteristiche per incorporare nella simulazione (l'unica di reale interesse, cioè quella del laboratorio) aspetti della realtà che di solito non venivano considerati. Qui la distanza è una qualità e una condizione non legata esclusivamente alla contingenza pandemica, ma uno strumento al servizio dell'insegnamento del progetto di architettura, con cui strutturare scenari d'azione per metterne alla prova l'effettività.

Accettare le assunzioni di quest'ultimo caso implica una serie di conseguenze ulteriori:

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

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

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

## Note

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

## **Bibliografia**

- Armando, A., Durbiano, G. (2017), *Teoria del progetto architettonico*. Carocci, Roma
- Latour, B. (2000), *Politiche della natura*. Raffaello Cortina, Milano
- Parisi, L. (2012), "Digital Design and Topological Control". *Theory, Culture & Society* n. 29, pp. 165-192
- Reale, G. (1998), "Introduzione", in Platone, Fedro. Fondazione Lorenzo Valla, Milano, pp. XV-LXXII

**Giovanni Durbiano, Tommaso Listo, Federica Joe Gardella**

Politecnico di Torino, Dipartimento di Architettura e Design