

Bloom

RIVISTA SEMESTRALE DI ARCHITETTURA
NUMERO 31 II SEMESTRE 2020



sopralluogo - elab. p. galante 2021

Bloom

Rivista semestrale di Architettura

direttore responsabile

Dario Giugliano

direttore scientifico

Antonio F. Mariniello

vice direttore

Gianluigi Freda

comitato scientifico

Renato Capozzi

Alberto Cuomo

Tzafirir Fainholtz

Gianluigi Freda

Dario Giugliano

Sergio Givone

Antonio F. Mariniello

Pasquale Mei

Giovanni Menna

Silvano Petrosino

Federica Visconti

redazione

Paola Galante (coordinatore)

Alberto Calderoni

Maria Gabriella Errico

Federica Deo

Maria Lucia Di Costanzo

Bruna Di Palma

Claudia Sansò

Francesco Sorrentino

Giuliano Zerillo

editoriale	5	Il sipario abbassato A. Franco Mariniello
saggi	8	Imparare dalla didattica a distanza Giovanni Durbiano, Tommaso Listo, Federica Joe Gardella
	20	Analogico vs Digitale. Riflessioni sulla didattica a distanza in architettura Giorgio Peghin
	30	Requiem per il progetto Alberto Cuomo
opere	40	Il progetto della didattica a distanza. Strumenti e obiettivi per i laboratori di Sintesi finale e Villard Lilia Pagano, Paola Galante
	52	Un'isola-zolla per la Valle dei Templi di Akragas Federica Visconti, Renato Capozzi
	64	9.3.2020 Paola Scala
	72	Note su un improvviso semestre "a distanza" Alberto Calderoni, Marianna Ascolese
	80	In sintesi. La costruzione di un'idea di città per Portici Bruna Di Palma, Adriana Bernieri, Francesca Coppolino
	92	Architetture per la città consolidata: relazioni e conflitti. Ventiquattro progetti per Montesanto-Pignasecca Raffaele Cutillo
luoghi	102	Senso del luogo e spazio di attesa - Preludio Dario Giugliano
recensioni	115	Il cielo sopra noi Francesco Sorrentino
	116	La città per l'uomo ai tempi del Covid-19 Claudia Sansò
	118	DAD, che cosa significa? La riflessione di Federico Bertoni Federica Deo
	120	Nel contagio Maria Lucia Di Costanzo

In this essay, the words analog and digital are taken as a reference for a reflection on the contemporary conditions of teaching architectural design, highlighting the dichotomy that has occurred in contemporary culture between two different ways of expressing the processes of interaction and interpretation of reality. The particular condition of "confinement" and the impossibility of carrying out the design workshops in the presence, in fact, have brought out the substantial differences between direct and indirect teaching and the difficult transformation of the tools for teaching architecture towards a new technology of the forms of knowledge transfer. All this has produced an evident discomfort which must, however, be understood as a re-founding and clarification moment on architecture education, on the values of direct experience and on the quality of learning in a physically defined context in which continuous interaction between teachers and students is connoted as the substance of the transmission of a complex culture such as that of the architectural project.

•
1995
SAGS

Analogico vs Digitale. Riflessioni sulla didattica a distanza in architettura

Il confronto tra l'esperienza diretta e sensibile sulle cose e la sua riproduzione come meccanismo di avvicinamento a quella realtà costituisce il senso della differenza tra il mondo analogico e quello digitale, una questione che emerge con forza in questi tempi in cui la necessità ci ha posto di fronte ad una scelta obbligata, mettendo alla prova alcuni presupposti culturali e operativi del nostro mestiere. La progressiva transizione dall'uno all'altro dei "mondi", dall'analogico al digitale, è iniziata da decenni, pur non manifestandosi nei modi così definitivi e assoluti, almeno nell'ambito della didattica. Una riflessione sugli strumenti digitali utilizzati in sostituzione alle modalità tradizionali di trasmissione delle nostre discipline è necessaria, quindi, anche per evitare una *querelle* tra nostalgici e progressisti, tra chi sostiene che l'unico modo per insegnare l'architettura sia quello utilizzato dai nostri "padri" e chi, ispirandosi all'immagine dei "riformatori" paventa una rivoluzione salutare che ci porterà verso un avanzamento tecnico-culturale nell'educazione all'architettura, sino ad oggi offuscato o impedito.

Il dibattito che oggi si delinea nel mondo della formazione sembra, però, non cogliere le peculiarità disciplinari che non sono neutrali alle modalità della didattica a distanza, fondata quasi esclusivamente su strumenti digitali la cui genericità sta determinando un "distorsione" nel trasferimento dei saperi del progetto. Il problema, infatti, non è nella dicotomia tra elementi della tradizione e spinte innovative, questione che non ha mai costituito un problema educativo, almeno sino a quando il sistema di riferimento culturale ha tenuto insieme l'ordine delle conoscenze in un determinato periodo, ma nel trovare gli strumenti - anche indiretti - che siano adeguati al tipo e alle modalità didattiche dell'educazione all'architettura, in cui i valori dell'esperienza e della qualità dell'apprendimento in un contesto fisicamente definito, con la continua interazione tra docenti e studenti, si connota come sostanza della trasmissione di una cultura complessa come quella del progetto di architettura. In questo senso, capire quali siano le differenze tra le parole analogico/digitale può rendere più chiari i limiti o le opportunità che, dopo questa pandemia, potrebbero portarci a rafforzare o modificare, almeno nelle forme strumentali, i modi della didattica del progetto.

Analogico è un termine antico che ha rappresentato, in contesti disciplinari e culturali differenti, le relazioni di somiglianza che si possono determinare tra eventi, cose, parole. Questo concetto, riferito al campo della musica, si esplicita in una proprietà che ha determinato una profonda trasformazione nei modi di produzione e composizione: «il suono analogico è un suono

vivo [...] presenta caratteristiche timbriche all'apparenza simili, ma sempre diverse per qualità, da strumento a strumento, a volte persino tra due identici strumenti dello stesso costruttore. Diversamente dal suono omologante e globalizzato della quasi totalità degli strumenti digitali, il suono analogico possiede un'identità» (Raineri-Seith, 1993, p. 7). In questa definizione il suono digitale, che è una sostanziale riproduzione in codice binario, appare sotto una luce negativa e privato di alcune qualità: «il suono è pulito, ma decisamente neutro e sottile, freddo nel senso qui non migliore del termine. Il suono analogico di queste macchine è per l'appunto solo virtuale, cioè simulato digitalmente, con la conseguenza che le sonorità appaiono statiche» (Raineri-Seith, 1993, p. 33).

Se estendiamo questa considerazione al campo della formazione, è evidente come l'esperienza analogica si esprima come una relazione diretta e immediata, condizionata dal contesto e dall'interrelazione tra le persone, in cui non ci sono limiti alle “sfumature” e agli imprevisti – questione che, vedremo poi, costituisce il senso dei processi creativi – mentre l'esperienza digitale sia caratterizzata da un procedimento di trasmissione delle conoscenze pressoché privo di “imperfezioni” e mediato da un “dispositivo” che filtra e traduce. Sottolineo, comunque, come non si possano semplificare eccessivamente questi caratteri, essendoci una infinita varietà di situazioni intermedie, di “modulazioni” che in diversi ambiti scientifici e disciplinari, come ad esempio le neuroscienze, vengono osservate, determinando nuove interpretazioni nella struttura dell'apprendimento e delle esperienze relazionali e che stanno cogliendo importanti risultanze sul piano della conoscenza nella formazione cognitiva nell'epoca del digitale¹.

Le differenze tra un modo d'insegnare l'architettura secondo le modalità analogiche – che per semplificazione associamo alla didattica “in presenza” e con partecipazione fisica di docenti, tutor e studenti – e i nuovi modi sperimentati su piattaforme digitali pensate e modellate per altri scopi e, quindi, adattate ad una didattica particolarmente complessa come quella del progetto, non possono comunque trovarci imparziali o semplici spettatori inerti. Se l'approccio analogico, infatti, è riferibile all'idea di conoscenza come assimilazione ed esperienza dell'ambiente circostante di tipo sensorio e diretto e uno dei caratteri dell'apprendimento digitale è, al contrario, forma di apprendimento mediato, l'esperienza analogica, che si forma nell'ambiente e dalla reciproca interazione con lo studente, assume quella che possiamo definire un'*endiadi*, una figura retorica che esprime un concetto con due termini

coordinati al posto di due termini in rapporto di subordinazione, cioè una reciprocità tra discente e docente, anche come continua interazione nella formazione e apprendimento. Questione che nell'ambito "digitale" appare più complessa e difficilmente realizzabile.

Le differenze, anche strutturali, si manifestano se ci riferiamo al concetto di "dispositivo" che, in filosofia come in architettura, ha segnato una certa linea di pensiero del Novecento che ne ha fornito una spiegazione in termini di sistema di strumenti, saperi, regole che connotano il corpo eterogeneo della società e, per estensione e analogia in questo nostro discorso, il corpo di strumenti, saperi e regole della didattica. Un dispositivo che, come lo ha definito Foucault, può rivelarsi strumento con funzione strategica finalizzato alla manipolazione dei rapporti di forza e alla gestione del potere, questione che ci deve far riflettere sui potenziali rischi dell'interfaccia digitale, "protesi per la didattica" che potrebbe determinare un rafforzamento del "dispositivo" didattico nel senso foucaultiano, cioè in forme regressive e verso un sistema impersonale di controllo e gestione autoritaria.

Questo termine, seguendo, poi, il ragionamento di Giorgio Agamben (Agamben, 2006), può avere un significato salvifico di *oikonomia*, espressione che rappresenta il "prendersi cura" della casa – *oikos* – e che per estensione potremmo intendere come amministrazione di un luogo della pedagogia per l'architettura. Se così fosse, cioè se lasciassimo "amministrare" il nostro sapere ad un sistema/dispositivo del quale non avremmo più né il controllo né la misura degli effetti nel tempo, saremmo di fronte al rischio di una rottura – non solo epistemologica – nei contrappesi tra un sapere diretto – analogico – e un sapere mediato – digitale. Infatti, l'*oikonomia* nell'insegnamento sarebbe una fredda attività di trasmissione di un modello predeterminato e impersonale, basato sulla sorveglianza e il controllo, sulla misurazione e la valutazione attraverso parametri standardizzati, ecc., eclissi della libera docenza e del pensiero libero².

Ma è utile valutare anche altri significati della parola "dispositivo", come quello di oggetto "sociale" che esiste in relazione ad un soggetto che lo produce, in un contesto che lo "induce" e lo "plasma", ribaltando, così il significato che Foucault aveva assegnato a questo termine. Anche in questo caso saremmo comunque di fronte a una possibile involuzione del "dispositivo digitale" come *gadget* lacaniano, cioè come sistema che produce "godimento" e che, pur governato dal soggetto, potrebbe imporsi sino ad impadronirsi dei nostri stessi comportamenti, come avviene già nella progressiva schiavitù

verso alcuni strumenti/dispositivi, ad esempio i *social network*.

Se, quindi, affermiamo che la didattica digitale sia sorretta da un “dispositivo” che tende alla sottrazione dei caratteri soggettivi e all’eterogeneità dei modi dell’insegnamento, potremmo trovarci di fronte ad un surrogato dell’insegnamento del progetto, un comodo simulacro per chi ritiene che l’apprendimento dell’architettura possa rinunciare alla pratica del lavoro collettivo “in presenza”, percepito come il residuo di un mestiere superato e obsoleto. Tutto questo, poi, in una situazione di incertezza dei valori assunti come immutabili e concreti che ci obbliga di ri-costituire un significato delle nostre azioni di architetti e docenti, collocati in un “nuovo tempo” che rende tutto potenzialmente obsoleto. Ecco che il rischio foucaultiano di una deriva tecnocratica si manifesta con maggiore evidenza.

L’educazione all’architettura non può essere un indefinito accumulo di conoscenze, una asettica trasmissione di saperi che simulano l’esperienza del progetto e della pratica diretta, una rinuncia alla condivisione dell’apprendimento critico tra studenti che si formano negli stessi luoghi e sperimentano le stesse esperienze dirette. In una condizione di questo tipo si manifesterebbe la perdita della “bellezza” del mondo analogico, mai assimilabile ad un unico *format*, in cui l’imprevisto è fonte di creatività³. Il dato imprevisto e incerto che sembra richiamare la figura della *confusio linguarum*, in un atteggiamento contrario al mito della “specializzazione” che domina il mondo con il concetto di *smart society* in cui la formazione dovrebbe essere sempre più orientata a trasmettere l’idea di un “professionismo” efficiente. La differenza tra analogico e digitale appare, così, insanabile.

In architettura, infatti, i modelli e le regole non sono dati definitivi e il suo insegnamento non può essere fondato su leggi inconfutabili. Il compito della scuola è quello di rendere consapevoli che la verità – che in architettura è il giusto equilibrio tra l’idea, la sua realizzazione, la rappresentatività dei valori collettivi e la corrispondenza formale – si costruisce attraverso un percorso di progressive consapevolezze, un’avventura di idee, domande, interpretazioni critiche. Il confronto tra analogico e digitale mette in luce, quindi, le profonde differenze che si manifestano nella pratica dell’insegnamento, soprattutto nei laboratori di progettazione, gli “atelier” in cui si produce l’idea, la si confronta nella fase ideativa iniziale e si procede con una continua revisione critica dei risultati, dando origine ad una forma insostituibile e fortemente connotativa dell’insegnamento delle discipline del progetto. Walter Gropius, parlando della sua esperienza di docente e pedagogo al Bauhaus, ha scritto:

«mi sono sempre particolarmente imposto di non vincolare mai lo studente ad un sistema finito o a un dogma: piuttosto volevo che trovasse una sua strada, anche attraverso vicoli ciechi ed errori: doveva cercare piuttosto che ricercare» (Maldonado, 2019, p. 62). Un pensiero che appare – se liberato da qualsiasi ipotesi di disarticolazione delle regole e dei presupposti disciplinari che fanno parte della pratica razionale dell'architettura – come un fondamento che si realizza solo nella continua e reale esperienza didattica nei luoghi della formazione.

Lo scarto tra l'esperienza analogica e quella digitale si manifesta anche nella diversa percezione spazio-temporale che possiamo sperimentare. Il tempo del divenire – *chronos* – che ha caratterizzato il nostro modo di misurare il tempo in un'epoca “analogica” sembra fermarsi e “apparire”, in un contesto digitale, come un tempo immobile. Questa percezione non produce direttamente alcun effetto sulla sostanza e i contenuti didattici ma potrebbe farci percepire il tempo della modalità digitale come *aión*, cioè un tempo trascendente e assoluto che corrisponde ad un processo di apprendimento “lento”, perché tutto, intorno alla condizione di immobilità e limitazione del corpo, appare come sospeso in una temporalità che “lascia il tempo” di apprendere, di riflettere sulle cose. Ipotesi che sembra un paradosso se ci riferiamo ai concetti di liquidità e velocità dell'informazione sui quali si basa l'esperienza digitale in un'epoca in cui *chronos* prevale su *aión*.

Questa ipotesi, infatti, entra in crisi quando ci riferiamo ai nostri laboratori di progetto a distanza, nei quali il tempo è apparso nelle vesti di *chronos*, troppo fluido, veloce, inconsistente, insufficiente. Probabilmente, abbiamo seguito un'ipotesi di lavoro errata: aspirare all'esperienza analogica in un contesto digitale. Gli esiti di questo trasferimento si sono rivelati limitati – pur riconoscendo le eccezioni – e l'esperienza didattica in remoto si è manifestata come un ripiego, con tutte le difficoltà connesse ai tentativi di raggiungimento di risultati analoghi a quelli prodotti in una condizione di normalità. Questa condizione di temporalità si è misurata, poi, con una nuova esperienza dello spazio, una nuova percezione in cui si sono dissolti i confini materiali – dei luoghi della formazione, delle nostre aule, della compresenza. Sigfried Giedion nel suo libro *Spazio, Tempo e Architettura* aveva sottolineato, pur in un contesto e con finalità differenti, come il cambiamento nella percezione dello spazio rappresentasse una diversa sensibilità culturale e un profondo cambiamento: «lo spazio si identifica con lo spazio cavo, cioè con lo spazio interno. Questa opinione si basa sull'esperienza degli ultimi 2000

anni. Dall'Impero Romano in poi esso è stato il maggior problema dell'arte di costruire. Questo dato caratteristico dello spazio architettonico ci è quindi familiare. Come ho spiegato nel *Breviario di Architettura* è necessario un considerevole sforzo per riuscire ad essere consapevoli della sua natura relativa. Ma c'è un'altra concezione spaziale che vanta diritti per nulla minori; essa abbraccia le prime civiltà di carattere superiore quali l'Egitto, i Sumeri, e comprende perfino la Grecia. Tutte queste civiltà considerarono la conformazione dello spazio interno non come assolutamente essenziale ... Ora la situazione è fundamentalmente mutata. I muri di chiusura spariscono ... Si stanno moltiplicando le piazze senza muri ... gli artisti contemporanei ci aprirono di nuovo gli occhi sul fatto che le grandi civiltà arcaiche svilupparono la loro specifica concezione spaziale ... agli albori della storia il rapporto con il cosmo non era ancora stato troncato» (Giedion, 1984, pp. XXXVIII-XLII).

Con l'espressione "i muri di chiusura spariscono" Giedion aveva descritto il mutamento di un paradigma consolidato, presagio di una nuova epoca nell'espressione dell'architettura. Possiamo usare questa metafora come l'immagine della nuova dimensione digitale dell'insegnamento? Dobbiamo ammettere che oggi tendiamo a chiamare "aule" i "non-spazi" della didattica in remoto, con tutte le ambigue conseguenze che questa distorsione comporta. Ma dobbiamo accettare, anche, che alcuni "muri culturali" si sono dissolti e che in futuro non potremo evitare di confrontarci con questi nuovi strumenti di diffusione dei nostri saperi. Sarà nostro compito riconoscere la grande opportunità che questa emergenza ha messo in evidenza, soprattutto nella possibilità di attivare reti culturali, collaborazioni tra corsi, docenti, persone, appartenenti a differenti contesti accademici e geografici. Questione che si è affermata, in questo momento di difficile attivazione di rapporti diretti, come una nuova opportunità, affiancando la didattica ordinaria e - in alcuni casi - compensando l'impoverimento delle pratiche in aula. In una condizione non emergenziale avremmo, forse, riflettuto sull'opportunità di ripensare i metodi e gli strumenti per la didattica del progetto come "parentesi" esplorativa di modi e modelli pedagogici differenti. Potevamo "improvvisare", nel senso dell'arte di un Ornette Coleman, il padre del *free jazz*, che aveva spinto ad un netto cambiamento nella musica come momento di rottura politica e di protesta civile verso un sistema non condiviso?

Una risposta positiva a queste domande limiterebbe il bisogno di scrivere questa riflessione, perché liberati da qualsiasi atteggiamento rivolto alla con-

tinuità, consapevoli però che gli esiti di una rivoluzione sono incerti, non durano, riassorbiti dalla consuetudine e dalle regole. Penso, al contrario, che abbiamo fatto bene a resistere, a porre alla base del nostro lavoro un'immutata etica orientata alla trasmissione dell'architettura e alla continuità dei saperi seguendo l'esperienza analogica. Abbiamo fatto bene a trasporre, pur in una condizione impoverita nella sua ampiezza esperienziale, i metodi e i modi dell'*atelier* di progetto, usando tutti gli strumenti a disposizione e cercando, con questi, di superare le barriere – spaziali, temporali, comunicative – che si sono tutt'a un tratto presentate, quasi insormontabili, tra noi, i nostri studenti e le nostre certezze pedagogiche. Facciamo bene a resistere al fascino sontuoso del “digitale”. Saremo tacciati di essere reazionari, incapaci di leggere la modernità. Credo il contrario. C'è un'altra modernità, che abbiamo imparato a riconoscere negli interstizi della storia, che è sembrata soccombente o marginale ma che ha rappresentato, e rappresenta, un'ipotesi di lavoro senza tempo, non incline all'influenza delle mode effimere, attento alle permanenze e alle espressioni di una verità, un *progressus retrogradis* che, in architettura, è un fenomeno frequente. È una modernità che si oppone, naturalmente, all'omologazione della cultura e alla soppressione delle differenze, come ha scritto nel 1986 Kenneth Frampton parlando di *Regionalismo Critico*, «una condizione ipotetica ideale nella quale una cultura critica topica d'architettura si è consapevolmente evoluta in una opposizione dichiarata al dominio del potere egemonico» (Frampton, 1986, p. 17).

Noi siamo ciò che pensiamo e gli strumenti che adoperiamo devono essere conseguenti al nostro pensiero. Siamo convinti, quindi, dell'insostituibile pedagogia “analogica” del progetto che, in generale, costituisce la sostanza “viva” della formazione dell'architettura. La trasmissione del sapere è sempre una scommessa e non dobbiamo nascondere le difficoltà a compiere il passaggio dalle idee alle relative forme rappresentative, un difficile compito che in architettura appare limitato o impossibile in una condizione di distanziamento e impedimento dell'esperienza diretta.

Note

1. «Il cervello non è semplicemente un congegno per processare le informazioni e ricavarne significati ma anche un'entità senziente, intenzionale. I nostri comportamenti non hanno soltanto motivazioni cognitive, ma anche basi emotive e affettive che incarnano i processi mentali antichi. Le esperienze percettive furono inizialmente affettive del tipo del processo primario e originantesi nel tronco encefalico; esse si sono poi rivelate capaci di venire elaborate attraverso l'apprendimento secondario e i processi mnemonici e di evolvere nelle forme della cognizione terziaria della coscienza»; Tagliagambe S., *Il paesaggio: glossario*, Libria, Melfi 2020, p. 28.
2. «A livello delle grandi “disposizioni” o, per usare il lessico foucaultiano, delle formazioni discorsive, o “formazioni storiche” (Deleuze) il dispositivo estetico si pone a valle della faglia o apre il passaggio dall'estetico come libero e contemplativo (quella che Kant chiamava *pulchritudo vaga*) a uno stato che lo vuole inserito in una macchina economica e progettuale»; Carmagnola F. (2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Mimesis, Milano, p. 64
3. Igor Strawinsky mette in evidenza come il processo creativo sia l'esito di una regolata attività tecnica: «l'invenzione presuppone l'immaginazione, ma non deve essere confusa con essa, poiché il fatto di inventare implica la necessità di una trovata e di una attuazione. Ciò che immaginiamo non prende necessariamente forma concreta e può rimanere allo stato virtuale, mentre l'invenzione non è concepibile fuori dalla sua attuazione nell'opera. Quella che ci interessa qui non è dunque l'immaginazione in sé, bensì l'immaginazione creatrice, la facoltà che ci aiuta a passare dal piano della concezione al piano dell'attuazione». Parole che chiariscono il rapporto tra arte e tecnica, tra libertà espressiva e regole. Cfr. Strawinsky I. (1942), *Poetica della Musica*, Edizioni Curci, Milano, p. 48.

Bibliografia

- Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Milano
- Carmagnola F. (2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Mimesis, Milano
- Frampton K. (1986), “Luogo, forma, identità culturale”. *Domus*, n. 673, pp. 17-24
- Giedion S. (1984), *Spazio, tempo e architettura*, Hoepli, Milano
- Maldonado T. (2019), *Bauhaus*, Feltrinelli, Milano
- Raineri-Seith R. (1993), *Il sintetizzatore analogico. Modelli, caratteristiche e possibilità dal neo-analogico al vintage*, Prolitteris, Zurigo
- Strawinsky I. (1942), *Poetica della Musica*, Edizioni Curci, Milano
- Tagliagambe S., *Il paesaggio: glossario*, Libria, Melfi 2020

Giorgio Peghin

DICAAR Dipartimento di Ingegneria Civile, Ambientale e Architettura
Facoltà di Ingegneria e Architettura, Università di Cagliari