IL LUOGO DI SOPHIA

RIFLESSIONI URBANISTICHE SULL'INTEGRAZIONE TRA CITTÀ E UNIVERSITÀ



The arrival of Sophia Institute in Loppiano, near Florence, is a significant challenge. Loppiano is neither town nor country, but a "splash of green hills" within a wider urbanized territory. It is neither an unchanging village nor community of travellers; rather it is a melting-pot of people who share values, daily practices, hopes.

It contains places that can be recognized as offering rich educational opportunities, not only in the sense of spaces where learning can take place but as spaces that themselves teach*. Here it is possible to experience the* pattern *of a University that is open, integrated with the outside world, drawing inspiration from many centres, available for use by everyone, a university integrated with the landscape where it is situated and at the same time able to pursue to other courses of action and forms of involvement.*

Consequently, this article looks at three main issues. First, the contextual nature of knowledge: knowledge is never abstract and disincarnate but it is always located in a setting. It is developed where people meet in a shared space and engage in shared activities. Second, knowledge needs buildings that enable it to develop, buildings that are themselves at the origin of transformations within the educational context. Finally, if the educational content changes, there must be a change in the spaces that house it.

di
CARLO FUMAGALLI
ed
ELENA GRANATA

"Le scuole - scriveva negli anni Sessanta Louis Kahn, geniale maestro dell'architettura americana - sono cominciate con un uomo sotto a un albero, che non sapeva di essere un maestro, e che esponeva ciò che aveva compreso ad alcuni altri, che non sapevano di essere degli studenti. Gli studenti riflettevano sugli scambi di idee che avvenivano tra loro e pensavano che era bello trovarsi alla presenza di quell'uomo. Si auguravano che anche i loro figli ascoltassero un uomo simile. Presto si eressero gli spazi necessari e apparvero le prime scuole. La fondazione delle scuole era inevitabile, perché esse fanno parte dei desideri dell'uomo"[1]. Questa suggestiva parabola di Kahn scolpisce con rara efficacia il tratto originario di ogni scuola, il suo essere intrinsecamente legato ad un bisogno della persona di relazione; un bisogno che si traduce poi in ordine sociale, in istituzione, ed, infine, anche, in forma architettonica. Ed è proprio sulla natura relazionale e contestuale del sapere, sul suo legame con il luogo e con la comunità ospitante che vorremmo soffermarci in queste note.

La natura contestuale del sapere

Il sapere non è mai una realtà astratta e disincarnata, nasce sempre in un contesto; associarlo a luoghi specifici aiuta a comprendere da quali dispositivi concreti e materiali esso nasca: scuole, biblioteche, territori, imprese, artigiani, chiese, comunità intellettuali, reti di relazioni personali, tradizioni. Non è mai sradicato, si potrebbe dire che è *contessuto*[2] con un luogo, è frutto del modo in cui comunità locali agiscono e, anche quando plurali e frammentate, si esprimono. All'inizio ci sono persone in relazione tra loro, un gruppo che si interroga, studia, dialoga. Con il tempo, vengono organizzati spazi in cui il sapere si produce, si deposita, si trasforma; spazi che a loro volta sono continuamente rimodellati sulla base delle necessità di coloro che li abitano, entro un processo circolare di mutua influenza.
Proprio i "luoghi del sapere" sono al centro di un'imponente progetto di ricerca curato dall'ellenista francese Christian Jacob[3] e recentemente pubblicato in Francia che esplora con chiavi assolutamente originali la *natura contestuale del sapere*, cercando di tenere insieme una storia dei saperi, un'ermeneutica dei loro contenuti, con una narrazione ed una descrizione di contesti storici specifici. La ricerca, infatti, intreccia saperi, luoghi e comunità, attraverso brevi e numerosi studi di

Note

1) L. Kahn, "Form and Design", *The Voice of America*, 1960.

2) Warner Sirtori ben ricorda nel suo *Contesto e strategia*, Libreria, Clup, Milano, 2006, come la parola contesto abbia origine dal latino *contextu(m)*: in senso letterale, contessuto, riferito all'orditura dei tessuti, indica in senso traslato l'ambiente circostante; non si allude naturalmente solo a condizioni spaziali ma alla pluralità dei referenti sociali, culturali, economici e politici che influenzano un determinato ambiente.

3) C. Jacob, (sous la direction de) *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, Albin Michel, 2007. La ricerca promossa da "Les mondes lettrés" ha riunito studiosi di tutte le discipline; gli estensori della ricerca appartengono a 23 istituti di ricerca internazionali. La ricerca si configura come una storia comparata delle pratiche intellettuali (dalle tavolette mesopotamiche ad Internet) e si interroga su come nascano, si pratichino, si trasmettano i saperi.

caso, dalla Cina alla Grecia, dalla India all'Africa, dalle scienze agli studi umanistici, dai monasteri alle biblioteche, ai giardini, alle città universitarie, per esplorare la diversità delle forme del sapere culturalmente determinate e storicamente situate. Un viaggio attento ai luoghi ed ai corpi, ai segni, ai gesti, ai riti e ai miti, ai modi di dire e di fare, agli aspetti più concreti del procedere intellettuale, così come alle norme che li regolano e li governano.

Ne emerge con singolare evidenza come il sapere si generi là dove le persone condividono ambiti e attività, entro una relazione determinata. Non è mai opera di un individuo isolato, anche quando questi *lavori in solitudine*[4], spesso alla sua produzione contribuiscono molti attori che non vengono riconosciuti nel loro ruolo collaterale ma imprescindibile: tecnici, copisti, bibliotecari, ma anche personale amministrativo, industriali, finanziatori. Sono rare (se esistono) le grandi personalità isolate dal loro contesto, uno scienziato, un filosofo, uno scrittore, sono sempre incardinati in un ambito professionale o accademico; se anche lavorano in solitudine, hanno legami di affiliazione con una tradizione culturale, sono collocati entro reti di saperi. Questo tratto è tipico dell'epoca contemporanea ma avveniva anche nell'antichità, quando i filosofi formavano comunità in cui i discepoli vivevano a stretto contatto di un maestro, o in epoca medievale, ma non solo, quando le arti pratiche si apprendevano direttamente a bottega.

Questa prospettiva di ricerca ci pare particolarmente fertile.

Infatti, assumere una lettura del sapere entro contesti specifici porta ad una maggiore attenzione alle pratiche[5], ai riti, alle retoriche dell'ingresso entro comunità di sapere, alle reti che nascono e si consolidano. Se il sapere è una grande impresa condivisa, un oggetto simbolico che lega i membri di una comunità, li organizza, li differenzia dagli altri e diventa segno di riconoscimento, è utile capire in quali forme un individuo si leghi ad un gruppo, i meccanismi che producono appartenenza ed esclusione.

Una lettura contestuale richiede di osservare i modi plurali e vari in cui si costituiscono "comunità di sapienti" strutturate: l'insieme dei valori, delle scelte, delle pratiche e dei modi di essere più o meno consapevoli che determinano le regole e le appartenenze, le alleanze e le distanze, così come la nascita di specifici statuti professionali o istituzionali.

Note

4) A questo proposito ci sembra utile richiamare la prospettiva di ricerca aperta ormai da molti anni da Pasquale Foresi, il cui pensiero è ospitato nelle pagine che ci precedono, ed il suo richiamo alla natura collettiva della conoscenza. "La conoscenza nasce sempre nel colloquio. Ogni conoscenza è un parlare con gli altri rivolgendomi a me stesso. O più precisamente è un colloquio con me stesso nel quale sono presenti intrinsecamente e profondamente gli altri. Saranno presenti forse in maniera confusa, imperfetta, ma ci sono. Io non conosco mai solipsisticamente anche quando conosco 'da solo'", P. Foresi, *Allargare gli orizzonti*, in *Città Nuova*, 11 (2008) 58-59.

5) Nell'accezione del gesuita francese Michel de Certeau (*L'invention du quotidien*, Vol. 1, Arts de Faire, Union générale d'éditions, 1974; ed.it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2001), intesa come volontà di rileggere le grandi trame della storia, attraverso le pratiche e tattiche della vita quotidiana, attraverso i rituali del saper fare e di una sociologia dei processi collettivi che metta in evidenza le negoziazioni che stanno alla base di ogni lavoro in comune.

Un'attenzione ai dispositivi contestuali - ed è questo l'aspetto su cui vorremmo soffermarci più a lungo - porta a considerare il sapere come l'esito e insieme il principio costitutivo di configurazioni spaziali, di architetture, più in generale di una geografia che integra dimensione fisica, economica, linguistica o religiosa.
I saperi "fanno luogo" attraverso le istituzioni che li radicano e determinano sfere di influenza, aree di attrazione e di diffusione; si materializzano in un dispositivo architettonico o mobile, in una collezione di libri o di oggetti, in una istituzione chiamata alla loro produzione, al loro archivio, alla loro diffusione pubblica[6]. Mettere in evidenza il *luogo* significa interrogarsi sulle modalità di *inscrizione spaziale* dei saperi: spazi di interazione e di prestazione costruiti per gli attori che si riuniscono, nel tempo di un evento unico o ciclico; luoghi materiali e costruiti, che esprimono una certa idea di trasmissione del sapere. Infine, significa osservare i vettori concreti, viventi o materiali attraverso cui i saperi circolano che sono i testi, ma anche i manufatti, i discorsi, le lingue, le persone umane: una geografia di straordinario interesse che si organizza in strade e reti, in centri e in periferie.

Autonomia vs integrazione. La tensione costitutiva di ogni istituzione scolastica

I saperi "fanno luogo" in un duplice significato: hanno bisogno di edifici che ne accolgano la generazione e sono essi stessi all'origine di trasformazioni nei contesti ospitanti. Nel campo delle pratiche educative, non appena l'educazione ha cominciato ad essere un'istituzione si sono costruiti gli edifici destinati a contenerla e allo stesso tempo isolarla dai contatti con l'ambiente esterno; nello stesso tempo alla necessità di definire spazi chiusi e protetti si sono presto affiancate istanze di apertura, di intersezione e integrazione con il mondo circostante, con la città.
Questa tensione tra autonomia e integrazione attraversa tutta la storia degli insediamenti didattici. Le scuole medievali di livello superiore, o gli studi, di cui le attuali università sono diretta filiazione, sono nate come ricerca condivisa che lega i membri di una comunità, li organizza, li differenzia dagli altri e diventa segno di riconoscimento. Nei primi tempi l'insegnamento rispecchiava questa dimensione quasi privata, interpersonale e l'insegnamento veniva impartito presso il domicilio dei maestri (rispecchiando anche un forte legame con i nascenti carismi, come nel caso dello Studium Francescano, Domenicano[7]). Poi via via ha assunto un rilievo più pubblico: dapprima i centri di studio trovavano posto nei monasteri o nelle cattedrali sotto l'influenza dell'autorità del vescovo e degli abati; successivamente, fra dodicesimo e tredicesimo secolo, le scuole episcopali e monastiche si sono svincolate dal potere locale e dal rigido orientamento verso la funzione clericale e,

Note

6) Per una più ampia trattazione del tema ci permettiamo di rinviare a E. Granata, *I luoghi del sapere. Forme condivise di generazione della conoscenza*, in *Territorio*, n. 43, 2008, pp. 57-65.

7) Come ci è stato suggerito da Luigino Bruni.

concentrandosi nelle grandi città, hanno assunto un rilievo civile.
Il processo di istituzionalizzazione della relazione didattica[8], dunque, coincideva anche con un processo di radicamento sempre più spiccato nel contesto urbano. Il patto di reciprocità che legava docente a discente e docenti e discenti tra loro, fondativi della scuola stessa, progressivamente si è ampliato arrivando a coincidere con il patto tra l'università e l'intera città. Non è forse inutile ricordare la doppia originaria natura dell'università, testimoniata dalla doppia denominazione: *studium* generale, ossia un luogo di studio aperto a tutti, e simbolicamente aperto all'ascolto di tutta la città, e *universitas studiorum*, ovvero corporazione che gestisce gli istituti di insegnamento e corporazione di maestri e scolari[9].
L'evoluzione stessa delle strutture scolastiche racconta un intreccio sempre più stretto con le forme urbane. Così luoghi del sapere sono stati: durante l'alto Medioevo i monasteri, nel tardo Medioevo le prime scuole, nel periodo rinascimentale le Accademie, tra Riforma e Controriforma le scuole teologiche, sotto l'Assolutismo i primi grandi complessi universitari. Nel periodo dominato dal capitalismo e dalla burocrazia di Stato, è fiorita una grande varietà di complessi scolastici dotati di configurazioni diverse; infine, dalla fine dell'Ottocento a oggi, man mano che il principio della specializzazione si è andato affermando, si sono moltiplicati gli insegnamenti specializzati e, di conseguenza, le tipologie degli edifici scolastici[10]. Ognuno di questi dispositivi spaziali era radicato entro reti sociali e contesti specifici ed ha avuto influenze profonde sull'evoluzione del tessuto urbano; talvolta, si potrebbe dire, è stato matrice generativa della stessa forma urbana. Così a Bologna, come a Padova, a Parigi come a Lovanio o ad Heidelberg è ancora oggi difficile separare gli sviluppi della struttura urbana da quelli delle loro università[11].

I modelli insediativi del campus e del centro universitario

Questa relazione costitutiva tra città e università ha conosciuto interpretazioni molto diverse nel corso dell'evoluzione storica, attingendo a utopie e immaginari urbani diversi, a culture dello spazio urbano di volta in volta differenti. Tuttavia, con un buon grado di approssimazione possiamo dire che si sono fondamentalmente

Note

8) Dapprima organizzata mediante la *societas* fra docente e discente, fondata su un contratto con il quale il discente si impegnava a corrispondere un compenso al docente, in cambio delle lezioni che gli impartiva; successivamente attraverso le *Nationes*, gruppi di studenti provenienti dalle diverse regioni d'Europa, poi con il passare del tempo nella *Universitas Scholarium*, che lega attraverso una sorta di patto federativo i vari gruppi di discenti.
9) La ricostruzione dell'origine dell'Università costituisce materiale di un più ampio lavoro di ricerca sul tema "Università e città", realizzato nei mesi scorsi per l'Istituto Universitario Sophia da Fernando Lugli ed Elena Granata, con Carlo Fumagalli, Iole Parisi ed Elena di Taranto. La ricerca ha avuto come primo esito l'organizzazione di un Seminario Internazionale, *Urbino: università in forma di città. Seminario di approfondimento sul tema università e città, studio e vita*, 25-27 aprile 2008, Urbino.
10) G. De Carlo, *Perché/come costruire edifici scolastici*, in *Gli spiriti dell'architettura*, Editori Riuniti, 1992, p. 205.
11) F. Choay, *Espacements. Figure di spazi urbani nel tempo*, Skira, Milano 2004.

stagliate due figure idealtipiche di insediamenti universitari, che corrispondono anche ad altrettanti modelli organizzativi: il centro universitario e il campus[12].
Il *centro universitario*, inteso come un complesso articolato di luoghi di studio innestato in un corpo urbano preesistente, ha avuto certamente uno sviluppo più consistente in Europa continentale e, in Italia, in particolare. Esso separa le attività accademiche da quelle ricettive e ricreative e tende ad affidare e demandare la maggior parte delle attività non didattiche al contesto urbano in cui è localizzato.
Le gradazioni dell'integrazione tra sedi universitarie e tessuto urbano sono pressoché infinite, ma scontando un buon grado di semplificazione possiamo provare a descriverle secondo tre modalità.
Una prima modalità è quella della *dispersione all'interno di un centro storico* complesso ed articolato di diverse sedi universitarie, prevalentemente realizzate entro edifici storici, pubblici e privati preesistenti[13]. Si pensi, ad esempio, a Pavia, dove il centro storico è un spazio poroso entro il quale in maniera pulviscolare si giustappongono con intensità serrata sedi universitarie, residenze, funzioni commerciali, servizi, solo in parte orientate al soddisfacimento della vita universitaria. L'intreccio di corti, aule, percorsi rende molte sedi universitarie delle "vere e proprie cittadelle ramificate ed incastonate nel cuore della città"[14], quasi che il sapere venisse impresso nei luoghi stessi.
Una seconda modalità è quello della *città universitaria*. L'università è innestata nel centro urbano e tende sempre più a coincidere con esso. Nel contesto italiano, questa intensa attività di riuso entro centri storici, di inserimento in vecchie strutture di nuove funzioni legate all'università, di attribuzione di nuovi significati a preesistenti strutture edilizie accomuna stagioni molto lontane nel tempo. Connota le antiche sedi, pensiamo a Bologna o Padova dove la città è coevoluta con una forte integrazione con la propria università; è un tratto ricorrente nell'immediato dopoguerra con la nascita di nuove sedi entro centri storici dalla spiccata vocazione universitaria, come a Perugia e Urbino; torna come dominante nelle nuove sedi degli anni Ottanta quando si è optato per la localizzazione di nuove strutture universitarie entro contesti storici degradati, come nei casi di Genova e di Brescia[15].
Una terza modalità è quello della *cittadella universitaria* che può essere intesa come la traduzione italiana del modello del campus anglosassone. Essa prevede

Note

12) Per una ricostruzione precisa di questo duplice modello si rinvia agli studi di Giancarlo De Carlo ed in particolare al saggio *Università e territorio*, in *Gli spiriti dell'architettura*, Editori Riuniti, 1992.
13) Palazzi nobiliari e pubblici, ospedali e case di carità, conventi e monasteri, caserme e industrie.
14) A. Ferlenga, *L'architettura della città universitaria*, in *Spazio Ricerca*, 8 (2007) 13.
15) La scelta localizzativa è compiuta con il fine di innescare e favorire processi di valorizzazione del patrimonio urbano spesso degradato da abbandono e incuria. Per una più ampia trattazione del tema si rinvia a E. Granata, C. Novak, *Valori urbani e civiche contese. Residenti, immigrati, studenti nei centri storici italiani*, in E. Tanzi, (a cura di) *Luoghi d'integrazione e convivenza*, Bocconi Egea, Milano 2008.

la concentrazione entro un limitato settore urbano, unitario e coerente, talvolta anche recintato, delle principali funzioni legate alla vita universitaria, gli spazi dedicati allo studio, allo sport, alla residenza. Diviene oggetto di sperimentazione architettonica nel ventennio fascista, quando vengono progettate la Sapienza di Roma e Città Studi a Milano. Si tratta di organismi caratterizzati da un impianto urbanistico ed architettonico che sottolinea le intersezioni con la città, mediante elementi monumentali, assi prospettici, piazze e simmetrie.
Un diverso percorso segna la realizzazione di analoghe strutture in Gran Bretagna e in America, dove prevale l'idealtipo del campus. Il *campus* nella sua formula originaria nasce isolato sul territorio, vive senza utilizzare alcuna infrastruttura del circondario, se non pochi collegamenti viari, offre al suo interno ospitalità a tutte le attività dei suoi addetti, da quelle didattiche a quelle residenziali e di ricerca[16]. Il termine stesso ben evidenzia la relazione stretta tra una forma fisica ed un'idea di sapere. Il grande recinto americano rielabora in forme nuove alcuni temi ereditati dall'Europa come quelli della città ideale e della città di fondazione[17]: predilige organismi con disposizione aperta, incastonati entro un paesaggio verde che assume il ruolo di tessuto connettivo. I complessi universitari americani, che non rinviano ad un ambiente urbano, né rurale, interpretano in forme nuove il sogno di comunità ideali in grado di rappresentare una nuova stagione democratica[18]. Ancora una volta ci troviamo di fronte ad un'idea pedagogica, ad una idea di sapere che cerca nella sintesi progettuale la sua coerenza.

Un cambio di prospettiva. Il ruolo educativo della città e del territorio

Se cambia il contenuto pedagogico debbono cambiare anche le forme spaziali. É questa consapevolezza, unita a una profonda insofferenza per modelli educativi e spaziali chiusi che anima la riflessione sui luoghi del sapere dell'architetto Giancarlo De Carlo[19], alla metà del secolo scorso. *La piramide rovesciata*, uno dei suoi primi scritti sul sistema universitario ben esprime la critica ai modelli ereditati e la necessità di rovesciare la prospettiva[20]. Scrive De Carlo: "non servono più i modelli

Note

16) Il termine *campus*, mutuato dalla lingua inglese e più precisamente dal mondo americano, sembra sia stato usato per la prima volta alla fine del XVII secolo a Princeton, per descrivere il terreno su cui sorgeva il piccolo college che poi sarebbe divenuto una delle più prestigiose università del mondo; cfr. M. Casciato, *Le comunità del sapere* in M. Casciato (a cura di), *Il campus universitario di Chieti*, Electa, Milano 1997, pp. 14-29.
17) A. Ferlenga, *L'architettura della città universitaria*, in *Spazio Ricerca*, n. 8, maggio, 2007.
18) M. Casciato, *op.cit.*
19) Giancarlo De Carlo (1919-2005) architetto italiano, urbanista, scrittore, internazionalmente riconosciuto, deve parte della propria notorietà al continuativo e appassionato lavoro sulla città di Urbino.
20) G. De Carlo, *La piramide rovesciata*, Bari 1968. Sullo stesso tema, dello stesso autore si vedano anche *Questioni di architettura e urbanistica*, Urbino 1964; Urbino. *La storia di una città e il piano della sua evoluzione urbanistica*, Padova 1966; *Gli spiriti dell'architettura. Antologia degli scritti*, a cura di L. Sichirollo, Roma 1992; *Le ragioni dell'architettura*, Electa, 2005.

di Humbold, di Fichte, di Croce, di Gentile, e neppure quelli di Neil o della Montessori o di Rudolph Steiner: il mondo negli ultimi anni è profondamente cambiato", i tempi richiedono un cambio radicale di paradigma, "allora forse i modelli potrebbero tornare ad essere la scuola peripatetica e la scuola coranica e ne guadagnerebbero l'ambiente e la qualità dello spazio fisico, perché luoghi dell'insegnamento sarebbero i parchi e gli angoli di strada"[21].

La riflessione di De Carlo parte da una critica sia al modello del campus che a quella del centro universitario; entrambi i modelli, infatti, pur nelle loro profonde differenze, escludono che la città (e il territorio nel suo complesso) possa svolgere un ruolo didattico e, così facendo, escludono dal processo di apprendimento riconosciuto, quella parte di vita che gli studenti svolgono al di fuori della sfera istituzionale, ciò che non riguarda propriamente l'insegnamento "dalla cattedra".

Egli non si limita ad osservare le modalità in cui storicamente ha preso forma la relazione tra città e università, ma prova ad esplorare il tema, sia concettualmente che progettualmente, provando ad immaginare un *terzo modello* che, a differenza dei due precedenti, esprima una maggiore integrazione con il territorio e con altre realtà ivi operanti. Immagina l'università come "un organismo orientato in modo da colmare l'attuale scissione tra educazione ed esperienza"[22], permeabile e collegato al suo esterno, diffuso nel tempo e nello spazio, policentrico, pubblico, ossia disponibile all'uso collettivo, aperto al territorio circostante.

"Non deve essere un'isola, ma una parte del contesto fisico e - al limite - il contesto fisico stesso considerato nel suo insieme e concepito, nel suo insieme, in funzione delle esigenze educative; non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali, capace di articolarsi alle sue continue variazioni; […] una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni"[23]. Non è dunque sufficiente immaginare forme di integrazione e di scambio tra università e città, ma bisogna provare a configurare *piattaforme educative comuni* nelle quali l'università, come dispositivo aperto e instabile, e la città, come dotazione di risorse civili e culturali, instaurino fertili relazioni di reciprocità e di mutuo scambio. Questa condizione non sarà certo possibile ovunque. Esiste infatti - afferma De Carlo - una "vocazione naturale" di taluni luoghi ad ospitare una sede universitaria, una vocazione che si nutre di "valori artistici, ambientali e naturali"[24], e aggiungiamo noi civili e spirituali, capaci di costruire un clima adatto alla crescita umana e culturale delle persone.

Ad Urbino De Carlo avrà modo di esplorare questa via in forma non compiuta, attraverso la progettazione delle sedi universitarie e dei collegi per studenti; lo spessore storico, culturale e sociale di Urbino sarà il suo più grande stimolo per progettare uno spazio pubblico del sapere "in cui la modernità, la razionalità, la

Note

21) G. De Carlo, *Altre note tra Argolide e Messenia*, in *Spazio e Società*, n. 83, 1998, p. 7.
22) G. De Carlo, *op. cit.,* p. 241.
23) G. De Carlo, *op. cit.,* p. 210.
24) G. De Carlo, *Questioni di architettura e urbanistica*, Urbino, 1964 (riedito da Maggioli editore, 2007) p. 132.

condivisibilità degli spazi dell'agire e del vivere degli studenti e dei docenti si intrecciano al paesaggio, al dentro e al fuori, ai manufatti e alle colline del territorio urbinate"[25].
La profonda sintonia tra il rettore dell'università di Urbino Carlo Bo[26] e l'architetto De Carlo, si fonderà sempre sulla condivisa consapevolezza che lo spazio fisico deve reagire e modificarsi sulla base delle innovazioni che si vogliono apportare alla didattica e la didattica, a sua volta, deve ripensarsi in relazione dinamica e fertile con l'ambiente circostante. De Carlo ricorderà a distanza di tempo, come l'università fosse povera e priva di mezzi, ma il rettore fosse ben deciso a cambiare la struttura degli insegnamenti; egli "era anche convinto che ogni cambiamento avrebbe dovuto trovare rappresentazione nella trasformazione dello spazio fisico. Sapeva, in altre parole, che se non si trasforma lo spazio fisico i cambiamenti introdotti nella didattica e nella ricerca non assumono evidenza e che questa evidenza è necessaria perché il cambiamento possa espandersi e aprire nuove prospettive"[27].
L'esperienza di Urbino, quale metafora generativa, non indica soluzioni, né suggerisce ipotesi progettuali, ma sollecita interrogativi, domande che come aquiloni in cielo non smettano di richiamare la nostra attenzione. Si muovono ma non scendono mai a terra, per questo "ripongo grandi speranze nell'architettura - affermava De Carlo - proprio perché può produrre aquiloni. Anche se non riesce a produrre niente di concreto, può produrre delle idee che rimangono nel cielo e diventano dei punti di riferimento per le persone, per l'opinione pubblica. Le immagini possono stimolare l'immaginazione della gente, dando loro la possibilità di confrontare, criticare e discutere. Di dire la loro opinione, di farsi un'opinione e di alimentarla. É questo il compito dell'architettura"[28].

Il luogo di Sophia

Dobbiamo quindi orientarci verso un'architettura che si lascia mettere in discussione dal confronto con gli altri saperi, così da essere in grado di interpretare la metamorfosi del nostro tempo. "Abbiamo bisogno di luoghi dove abitare, ma questi non possono essere spazi chiusi che contraddicono il tempo del territorio in cui, ci piaccia o no, viviamo - scrive Massimo Cacciari - ma corpi elastici, 'deformabili', capaci di 'accogliersi' l'un l'altro, di penetrare gli uni negli altri, spugnosi, molluscolari. Ognuno sarà polivalente non solo in quanto ingloba in sé diverse funzioni,

Note

25) A. Ranieri, *I luoghi del sapere. Idee e proposte per una politica della conoscenza*, Donzelli, Roma, 2006, pp. 83-84.
26) Carlo Bo, critico letterario di incomparabile cultura, sarà Rettore dell'università dal 1947 al 2001. Nel Discorso inaugurale dell'anno accademico del 1947 il rettore Carlo Bo commentava che "la vita moderna porta a correzioni e a mutamenti anche nel campo degli studi, bisogna saper cogliere il momento opportuno per queste innovazioni".
27) F. Buncuga, *Conversazioni con Giancarlo De Carlo*, Elèuthera, 2000, p. 128.
28) Giancarlo de Carlo, trascrizione di estratto dal video intervista realizzato in occasione della mostra *Giancarlo De Carlo. Des lieux, des Hommes*, a cura di Jacqueline Stanic, dicembre 2003, Centre Pompidou, Parigi.

magari 'confinandolé di nuovo al suo interno, imprigionandole in sé, ma in quanto intimamente in relazione con l'altro da sé, in quanto capace di rifletterlo. Ogni parte, in un tale spazio, è come una monade che accoglie in sé l'intero, che tiene in sé la logica dell'intero: una individualità universale"[29].

Così pensiamo a Loppiano. Non è né città né campagna, è un sussulto di colline dove non è andato perso il trascolorare delle stagioni, inserito in un più ampio territorio, peraltro ormai, altamente urbanizzato, a meno di mezz'ora da Firenze. Non è villaggio stanziale né comunità di viaggiatori, è un crogiolo di persone che condividono valori, pratiche quotidiane, speranze. Dove qualcuno arriva per rimanere, qualcun altro riparte senza recidere mai il legame.

Nel corso degli anni è andata consolidandosi una sua specifica riconoscibilità come contesto territoriale e sociale quasi "naturalmente" predisposto ad accogliere un sapere che coniughi pensiero ed azione[30]. É riconoscibile una ricca dotazione di luoghi già potenzialmente didattici, non solo perché adatti a trasformarsi in aule ma perché *luoghi che insegnano*[31]. Al contempo, Loppiano appare oggi intrinsecamente legata al proprio territorio, tanto da pensare che la sua crescita non possa più essere distinta dal futuro di Incisa e del Valdarno.

L'insediamento dell'Istituto universitario Sophia a Loppiano costituisce oggi una sfida di non poco conto, dove poter immaginare e sperimentare un *modello* di università permeabile e aperta, collegata con l'esterno, ispirata a principi policentrici, disponibile all'uso collettivo, coinvolta con il contesto circostante; un'università che impari a sintonizzarsi con il ritmo profondo del proprio territorio e nello stesso tempo impari a viaggiare liberamente sulle rotte di altri luoghi e di altre relazioni.

CARLO FUMAGALLI
Architetto

ELENA GRANATA
Ricercatrice di Urbanistica presso il Politecnico di Milano e presso l'Istituto Universitario Sophia.
elena.granata@polimi.it

Note

29) M. Cacciari, *La città*, Pazzini Editore, Villa Verucchio (RN) 2004.

30) Già il "Quadro conoscitivo" del Piano Regolatore Generale (1997) riconosce che vi "si svolge una intensa attività pedagogica, che integra didattica, studio, creatività, lavoro, ricreazione e accoglienza" e considera la presenza di Loppiano nella realtà comunale come "un elemento di originalità da valorizzare, in quanto capace di conferire nuova identità culturale, ma anche socio economica della zona".

31) Pensiamo in particolare ad alcune sperimentazioni nel campo dell'economia civile (il Polo industriale Lionello Bonfanti dell'Economia di Comunione, le cooperative sociali), di formazione familiare e civile, di educazione dei giovani e dei ragazzi.