



CESARE AJROLDI, nato nel 1944, è professore ordinario ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



GAETANO LICATA, nato nel 1967, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



MARCELLA APRILE, nata nel 1947, è professore ordinario ICAR 15; insegna *Arte dei giardini e architettura del paesaggio* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



EMANUELE PALAZZOTTO, nato nel 1965, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



FRANCESCO CANNONE, nato nel 1950, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



ADRIANA SARRO, nata nel 1947, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



LORENZO CARACCILO, nato nel 1941, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



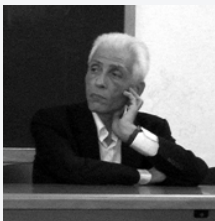
MICHELE SBACCHI, nato nel 1959, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura ad Agrigento.



FRANCO CASTAGNETTI, nato nel 1947, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



ANDREA SCIASCIA, nato nel 1962, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



GAETANO CUCCIA, nato nel 1947, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



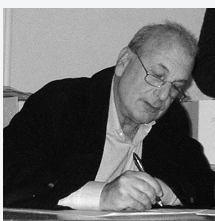
ALFREDO STURIANO, nato nel 1949, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



FRANCESCO DE SIMONE, nato nel 1946, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



GIULIANA TRIPODO, nata nel 1941, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



MARIO GIORGIANNI, nato nel 1945, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



M. ISABELLA VESCO, nata nel 1949, è professore associato ICAR 16; insegna *Scenografia* nel CLS4 in Architettura a Palermo.

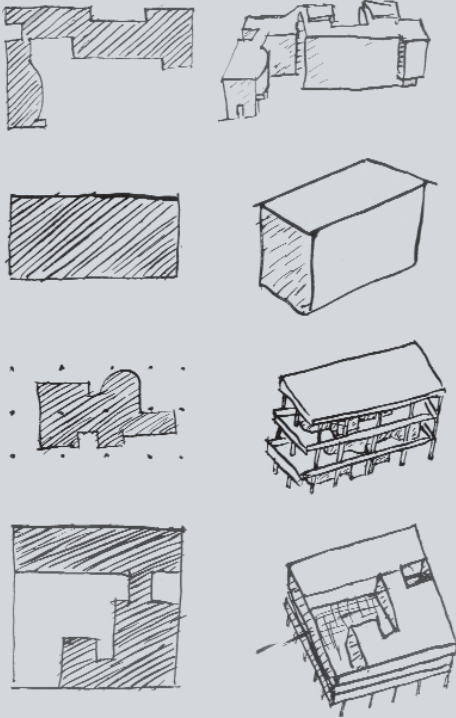
L'occasione che ha dato origine a questo libro è stata fornita dalle modificazioni all'ordinamento delle facoltà di Architettura e dalla conseguente riorganizzazione degli insegnamenti e degli anni di corso. Il testo raccoglie le elaborazioni sulla didattica del progetto di architettura della gran parte dei docenti delle aree afferenti che lavorano nel Dipartimento di Storia e Progetto nell'Architettura di Palermo. Il lavoro presentato è, in genere, diviso in due parti: una di carattere più generale, l'altra riferita a una esperienza specifica, individuata dal singolo docente.

La presenza a Palermo di Vittorio Gregotti e Alberto Samonà, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, e, poi, il ruolo di Pasquale Culotta (presenza e ruolo che si sono intersecati in modo anche complesso) hanno determinato alcuni caratteri che connotano questi scritti.

Non ne emerge un quadro unitario. È un quadro, però, che esclude forme deteriori di professionismo e che, nella gran parte, rifiuta l'acquiescenza alle mode più diffuse; che è, tuttavia, utile per fornire alcuni spunti di riflessione sulla didattica del progetto.

Cesare Ajroldi, Marcella Aprile, Andrea Sciascia (a cura di)

Note sulla didattica del progetto



Scritti di

Cesare Ajroldi
Marcella Aprile
Francesco Cannone
Lorenzo Caracciolo
Franco Castagnetti
Gaetano Cuccia
Francesco De Simone
Mario Giorgianni
Gaetano Licata
Emanuele Palazzotto
Adriana Sarro
Michele Sbacchi
Andrea Sciascia
Alfredo Sturiano
Giuliana Tripodo
M. Isabella Vesco

Cesare Ajroldi, Marcella Aprile, Andrea Sciascia (a cura di)

Note sulla didattica del progetto

Scritti di

Cesare Ajroldi
Marcella Aprile
Francesco Cannone
Lorenzo Caracciolo
Franco Castagnetti
Gaetano Cuccia
Francesco De Simone
Mario Giorgianni
Gaetano Licata
Emanuele Palazzotto
Adriana Sarro
Michele Sbacchi
Andrea Sciascia
Alfredo Sturiano
Giuliana Tripodo
M. Isabella Vesco

In copertina:
Le Corbusier, *Les 4 compositions*, 1929.

Volume realizzato con il contributo
del Dipartimento di Storia e Progetto
nell'Architettura della Università degli
Studi di Palermo.

© 2008 Caracol, Palermo
ISBN 88-.....
Edizioni Caracol s.n.c.
via Villareale 35, 90141 Palermo
e.mail info@edizionicaracol.it

Indice

<i>Francesco Cellini</i>	
Prefazione,	7
<i>Cesare Ajroldi</i>	
La progettazione architettonica: teoria e integrazioni,	11
Un laboratorio di progettazione architettonica: premesse per un esperimento,	15
<i>Marcella Aprile</i>	
Riflessioni a margine della didattica del progetto,	19
<i>Francesco Cannone</i>	
Didattica e progetto di architettura,	27
Spondylus gæderopus vs nautilus,	31
<i>Lorenzo Caracciolo</i>	
Analisi e citazioni,	35
Storia, natura e architettura,	39
<i>Franco Castagnetti</i>	
Una didattica della progettazione: frammenti,	43
Lungo il margine, progetto adiacente alla stazione Notarbartolo a Palermo,	47
<i>Gaetano Cuccia</i>	
Riflessione 1 ^a ,	51
Riflessione 2 ^a ,	55
<i>Francesco De Simone</i>	
Appunti di metodo e sul metodo,	59
Riflessioni su una esperienza didattica,	63
<i>Mario Giorgianni</i>	
Nota sulla teoria e sulla didattica del progetto architettonico,	67
Impianti di risalita meccanica a Ragusa,	71
<i>Gaetano Licata</i>	
Quale idea di laboratorio ... e di università?,	74
<i>Emanuele Palazzotto</i>	
Dualità e transiti nella didattica del progetto,	83
Un'esperienza didattica di terzo anno,	87
<i>Adriana Sarro</i>	
Il percorso didattico e la ricerca,	90
Il progetto urbano per Palermo e Sciacca,	95
<i>Michele Sbacchi</i>	
Insegnare a progettare nell'epoca di Autocad,	98
Schema e progetto,	103
<i>Andrea Sciascia</i>	
L'elemento soggettivo e la didattica della progettazione architettonica,	106
<i>Alfredo Sturiano</i>	
La didattica della progettazione 1 ^a parte,	114
La didattica della progettazione 2 ^a parte,	119
<i>Giuliana Tripodo</i>	
Racconti di Architettura,	122
Torre in C2,	125
<i>M. Isabella Vesco</i>	
La scenografia e l'architetto,	130
La lezione di Cambellotti in una esperienza progettuale,	135
Indice dei nomi,	138

L'occasione che ha dato origine a questo libro è stata fornita dalle modificazioni all'ordinamento delle facoltà di Architettura e dalla conseguente riorganizzazione degli insegnamenti e degli anni di corso. Il testo raccoglie le elaborazioni sulla didattica del progetto di architettura della gran parte dei docenti delle aree afferenti che lavorano nel Dipartimento di Storia e Progetto nell'Architettura di Palermo.

Il lavoro presentato è, in genere, diviso in due parti: una di carattere più generale, l'altra riferita a una esperienza specifica, individuata dal singolo docente.

Un carattere fondamentale della scuola di Palermo è quello di aver sempre mantenuta ferma la scelta del ciclo quinquennale per il corso di laurea specialistico in Architettura, ritenendola più consona alla preparazione dell'architetto progettista a fronte della poca chiarezza sul ruolo professionale dell'architetto "junior" e sulla sua preparazione; e di aver introdotto positivamente - come testimoniano buona parte dei testi - un coordinamento per anno di corso su alcuni obiettivi condivisi, quali: la scelta di un unico tema d'anno e di moduli comuni; il raccordo con gli altri laboratori; l'integrazione di altri insegnamenti nel laboratorio di sintesi finale. La presenza a Palermo di Vittorio Gregotti e Alberto Samonà, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, e, poi, il ruolo di Pasquale Culotta (presenza e ruolo che si sono intersecati in modo anche complesso) hanno determinato alcuni caratteri che connotano questi scritti: la questione della teoria dell'architettura e della progettazione (da alcuni ripresa in modo diretto, da altri filtrata attraverso l'elemento soggettivo o mettendo in luce la dualità tipica dell'architettura); il rapporto con la scrittura e la narrazione; la trasmissibilità; il *corpus* dell'architettura in quanto complesso delle opere (e, quindi, l'uso dei riferimenti). E, inoltre: la necessità dei docenti di essere anche dei professionisti e di guardare alle nuove condizioni al contorno; il significato di modernità; la libertà e la verità come aspetti essenziali dell'insegnamento; l'ascolto dei luoghi; la capacità di leggere il paesaggio; il ruolo dello schema; il superamento della tipologia come tratto specifico della scuola di Palermo negli anni Ottanta.

Non ne emerge un quadro unitario. È un quadro, però, che esclude forme deteriori di professionismo e che, nella gran parte, rifiuta l'acquiescenza alle mode più diffuse; che è, tuttavia, utile per fornire alcuni spunti di riflessione sulla didattica del progetto. (Cesare Ajroldi, Marcella Aprile, Andrea Sciascia)

Prefazione

Francesco Cellini

Nell'opinione corrente gli insegnamenti impartiti dalle facoltà di architettura si dividono in due campi, quello delle discipline dotate di un sostanzioso e consolidato corpo o retroterra teorico (vedi le materie di carattere scientifico, come le matematiche, le scienze e le tecniche della costruzione ecc., ovvero quelle di carattere umanistico, come le storie dell'architettura, le materie sociologiche, economiche, urbanistiche ecc.) e in un altro, più sfuggente e più elusivo, definito soltanto dalla categoria, un po' generica, del 'fare', o del saper fare, o, meglio ancora, del saper insegnare a fare. È questo il campo delle materie progettuali, che, sempre nell'opinione corrente, sono quelle che vengono ritenute essenziali, anzi distintive della ragion d'essere delle facoltà, ma della cui sostanza teorica sostanzialmente si dubita. Dubbio che è indubbiamente corroborato da alcuni spiacevoli dati di fatto: uno di questi è certamente l'approssimazione e la faciloneria con cui vengono gestiti taluni corsi progettuali nelle sedi italiane ed estere; un altro è che in tanti altri corsi viene imposta la strada facile e apparentemente produttiva di un'apodittica e acritica adesione ai modi, alle scelte e persino allo stile del docente; poi ancora c'è l'energica influenza sulla didattica (e sulle opinioni di docenti e studenti) delle tendenze culturali contemporanee, caratterizzate ormai da molti anni dall'emergenza di poetiche personali, di logiche divistiche e da una perdurante eclisse di idee e riflessioni specifiche.

D'altra parte, proprio per questi stessi fatti, appare, ora più che mai, necessario che l'insegnamento universitario si sostanzi in vera cultura; cioè appunto non solo nel 'fare', ma anche in idee, riflessioni, parole, testi ecc.

Per questo, nell'insidioso campo dell'architettura, bisogna però saper superare una difficoltà consustanziale alla natura stessa delle attività progettuali, cioè di tutte quelle attività (come sono le artistiche, ma non solo) che non ammettono procedimenti deduttivi (né quindi libri di testo), ma che si esplicano in una paziente e ragionata ricerca di soluzioni sintetiche a dati problematici complessi e si attuano attraverso improvvise illuminazioni: attività, insomma, che chiedono un instancabile esercizio della critica e che, da un certo punto di vista, rifiutano la teoria. Si pensi, infatti, alla facilità con cui ogni tentativo di sistemazione teorica e conoscitiva riguardo le strategie o i metodi della progettazione rischi di scivolare (e sia sempre scivolato) nel dogmatismo o nell'accademismo, corrompendosi da indagine a

norma, da conoscenza a giustificazione, da innovazione a replica; il che vale ora ed è sempre valso, persino nell'esempio centrale di Vitruvio, le cui infinite riletture e trascrizioni prodotte dal Rinascimento in poi si possono riguardare, in atto, come testimonianze della vivacità e fertilità di una ricerca plurisecolare e invece, una volta attuate (pubblicate, stampate, diffuse), come una passiva (anche se utile, però da altri punti vista che quello dell'innovazione) sequenza di ricettari.

Quindi, la 'teoria' in architettura deve cedere alla ricerca, alla conoscenza e alla critica (o, se si vuole, confondersi con esse) e deve farlo in primo luogo nella didattica; deve farlo anche, e soprattutto adesso, in deliberata controtendenza alla faciloneria e alla superficialità dominanti: e questo è, appunto, ciò che avviene in questo volume, che ho la fortuna e la profonda soddisfazione (anche perché è prodotto da una facoltà a me tanto cara) di introdurre.

E infatti sono qui raccolte riflessioni, ricerche, analisi, meditazioni su un ampio panorama di esperienze didattiche di tanti docenti della facoltà, che, tutte assieme danno un'immediata percezione della ricchezza problematica e della complessità dei loro temi e poi, appena se ne approfondisce la lettura, la certezza dell'impegno collettivo a costituirli e a rappresentarli come elementi di una costruzione comune. E del fatto che i saggi qui contenuti non siano soltanto dei tasselli di un'accesa e ricca discussione in atto, ma che prefigurino, oltre le oggettive differenze di opinioni e sensibilità, una tendenza riconoscibile, ce ne da prova innanzi tutto l'occasione stessa della pubblicazione, che è quella (come chiarisce in più punti soprattutto Marcella Aprile) della revisione delle strategie didattiche della facoltà, imposta dalle recenti mutazioni ordinamentali.

C'è quindi un fine politico condiviso e sofferto, che riguarda la strategia didattico-culturale della facoltà, che nei vari saggi viene discussa, o allusa nelle sue linee generali o, più spesso, analizzata con pertinenza e acribia nelle sue applicazioni più puntuali, più laboratoriali, più sperimentali (ricordo che la facoltà di Palermo ha, da sempre, una particolare disposizione e predilezione a inventare e mettere in atto intelligenti e innovative forme didattiche).

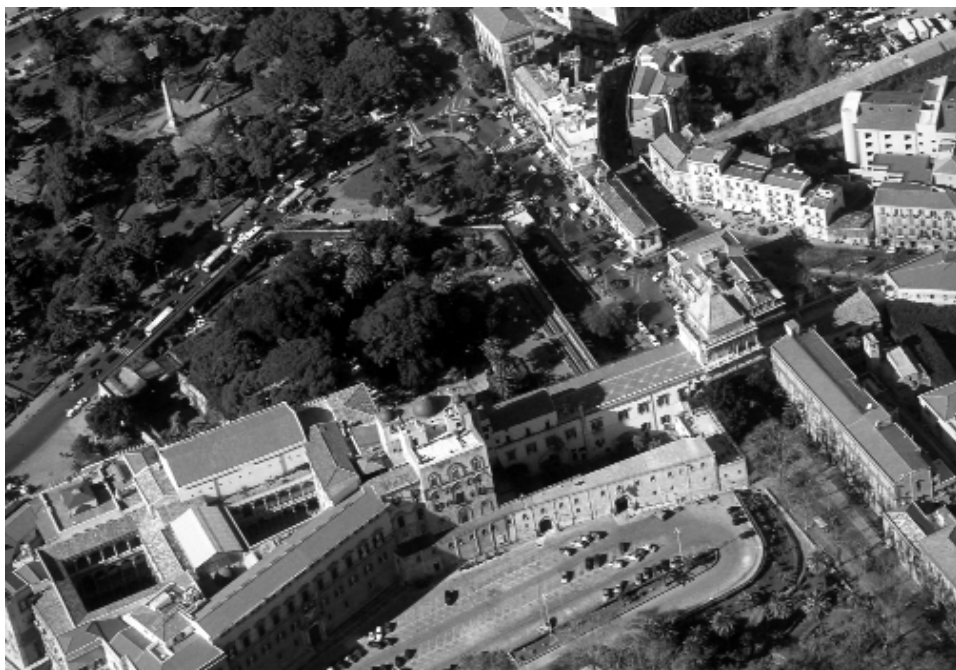
C'è poi, per me del tutto evidente, l'obiettivo di ridiscutere, aggiornare e riattivare il retaggio culturale della scuola, che è, come tutti sappiamo, assai ricco e originale, nel suo essere intrinsecamente e tradizionalmente sofisticato e plurimo: Palermo, diversamente da facoltà mono-direzionate o quasi (vedi Milano-Bovisa, sul piano delle scelte metodologiche e stilistiche, o Milano-Leonardo sul piano tecnologico) o da altre più genericamente inclusive e pratiche (Roma ecc.), è dalla sua origine la sede di una singolare e autonoma rielaborazione critica (sottolineo: 'critica') di temi, autoctoni o esterni, spesso apparentemente in conflitto: vedi per esempio l'originale ibrido che essa ha realizzato anni fa, e portato avanti finora con successo, fra le istanze metodologiche e sociologiche della scuola di Aberto Samonà e quelle strutturali e formali dell'insegnamento di Vittorio Gregotti; vedi ancora il suo specifico e ragionato approccio (tanto evidentemente naturale e convincente negli esiti, quanto poco, anzi niente affatto, facile, né spontaneo, né regionalista) ai temi del paesaggio, del luogo o della formazione delle strutture edilizie e urbane; vedi infine la passione,

talvolta esasperata, per la sottigliezza logica, che viene qui percepita come necessariamente sottostante a ogni proposizione operativa.

Riassumendo: impegno, pluralità, complessità e specificità; propongo proprio queste parole come una sommaria ma sicura guida per la lettura dei testi di questo volume, verso la progressiva comprensione della loro sostanziale necessità, profondità e complementarità.



*Palermo,
la città alta dalla depressione del Papireto; palazzo dei Normanni e porta Nuova.*



Riflessioni a margine della didattica del progetto

Marcella Aprile

1. Istituita con D.M. del 29.10.1996 sotto forma di gruppo di lavoro su *Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario*, ha esitato il testo definitivo il 21 ottobre 1997. Nel preambolo: «In una prima parte vengono delineate le premesse e le condizioni istituzionali e intellettuali in cui si è svolto il lavoro del Gruppo. Sostanzialmente queste premesse mettono in luce l'idea centrale che l'azione del MURST si svolge in un quadro di crescente autonomia e che ciò significa avviare un processo destinato a svilupparsi nel tempo e fortemente innovativo. Ciò significa che non è possibile delineare un quadro di riforma dall'alto, ma si devono delineare i criteri minimi generali ai quali devono attenersi gli Atenei, liberi peraltro di estendere la propria azione [...] e, come è stato detto più volte, di fare tutto ciò che non è espressamente regolato. [...] Un concetto fondamentale [...] è che l'autonomia non può essere un fine in sé, ma solo uno strumento per ottenere un deciso miglioramento qualitativo [...] dell'università italiana. La seconda parte elenca e spiega una serie di principi organizzativi [...]. Il primo di questi [...] è stato definito come principio di contrattualità, cioè la trasformazione dell'attuale meccanismo di iscrizione [...] in un accordo trasparente mediante il quale [...] i contraenti si obbligano a una serie di prestazioni [...] in termini di obblighi e diritti. Questo principio discende anche dalla constatazione [...] che il processo educativo non si rivolge a un corpo studentesco [...] cristallizzabile in un modello "in corso", ma con diverse esigenze che possono essere soddisfatte [...] da una partecipazione a tempo pieno o parziale, in una prospettiva di *lifelong learning* e in una università in cui è

Nella congerie di modificazioni cui l'università italiana è sottoposta da almeno vent'anni, continua a rimanere grande esclusa - dal dibattito sulla organizzazione degli studi - la questione della didattica.

Nelle facoltà di Architettura il problema si presenta in forme più delicate a causa dell'oggetto intorno al quale la didattica si dovrebbe dipanare: il progetto, cioè quel particolare processo che consente il passaggio dalla ideazione alla proposizione alla costruzione; processo né meccanico né lineare che richiede continui salti di scala, ripensamenti dell'ipotesi iniziale, aggiustamenti in corsa al mutare dei parametri di riferimento, collimazioni tra esigenze richieste e proposte dei vari attori che intervengono sull'intero percorso.

Sulla natura processuale del progetto, forse, tutti i docenti convergono; sulle modalità della sua trasposizione in forma didattica, invece, l'accordo è incerto poiché sono diversi non tanto i presupposti teorici (che non sarebbe un problema), quanto piuttosto le opinioni sui caratteri del progetto contemporaneo e sul suo vero ruolo nel mondo reale.

I motivi sono tanti, ma ce ne sono almeno tre fondamentali.

a. La tendenza - tutta ideologica - a privilegiare, nei concorsi e nella vita accademica, candidati non supportati da una attività professionale colta ha eliminato dalla didattica un genere di esperienza ritenuto, invece, fondamentale in altri paesi europei.

b. La frantumazione in settori scientifici sempre più piccoli del sapere ha prodotto - soprattutto nelle facoltà di architettura dove confluisce una molteplicità di conoscenze - un'analogia frammentazione della formazione in ambiti altrettanto ristretti entro cui viene praticato, separatamente ma come se fosse esaustivo, un solo aspetto del progetto (tecnologico, ambientale, sostenibile, di conservazione, strutturale ... e anche architettonico, urbano, urbanistico, di paesaggio); e a far coincidere con ciascun ambito un addestramento tanto specifico da immaginare necessari corsi di studio separati.

c. La propensione, al contrario, a introdurre forzatamente l'integrazione di diverse competenze dentro la didattica del progetto (in alcuni casi estendendo il campo ben oltre il ragionevole) ha fatto dimenticare come tale obiettivo sia perseguibile solo a livello istruttorio mostrando, cioè, quali sono i problemi e i quesiti pertinenti a ciascun ambito; e ha stimolato, per paradosso, la redazione di progetti architettonici che si esauriscono

anche necessario dare spazio alla cultura di genere. Le proposte vengono avanzate nella terza parte del documento e riguardano una serie di innovazioni [...]. Il primo elemento riguarda l'introduzione dei crediti intesa a sostituire progressivamente la rigidità dell'organizzazione per corsi semestrali o annuali e a sostenere la flessibilità educativa e didattica del modello illustrato al secondo punto. Il modello [...] punta alla tendenziale riduzione degli anni occorrenti per raggiungere il livello della laurea, introducendo un livello intermedio [...] e titoli di specializzazione dopo la laurea [...]. La crescente importanza dei corsi di specializzazione implica una maggiore interazione tra università e ambiti istituzionali e/o professionali esterni (Scuola, Magistratura, Ordini professionali, ecc.), anche per quanto riguarda la mobilità - in entrambi i sensi - delle risorse umane. Al fine di aumentare la flessibilità didattica [...] si prevede la possibilità di effettuare corsi introduttivi comuni a più facoltà su grandi aree tematiche da definire.»

2. Le declaratorie dei relativi corsi di laurea magistrale così definiscono le competenze degli specialisti
LM48, laurea magistrale in Pianificazione territoriale urbanistica e ambientale:
capacità di interpretare tendenze ed esiti delle trasformazioni delle città e del territorio, anche in relazione alle dinamiche e alle morfologia socioeconomiche; conoscenze e strumenti per l'interpretazione storica dei processi di stratificazione urbana e territoriale; capacità di applicare teorie, metodi e tecniche agli atti di pianificazione e progettazione; specifiche conoscenze dei metodi e delle tecniche di costruzione dei piani e progetti per la città, il territorio, il paesaggio e l'ambiente; capacità di definire strategie per amministrazioni, istituzioni e imprese in riferimento al recupero, alla valorizzazione e trasformazione della città, del territorio, del paesaggio e dell'ambiente.

LM10, laurea magistrale in Conservazione dei beni architettonici e ambientali:
conoscenza, in modo approfondito, degli organismi architettonici complessi di carattere storico, nel loro contesto urbano e territoriale e nel contesto dei sistemi figurativi a essi contemporanei; analisi approfondita delle caratteristiche e delle proprietà dei materiali che li compongono; conoscenza approfondita del regime statico delle loro strutture;

nel mero linguaggio, svelando come quella integrazione sia una sorta di “esorcismo” didattico.

A questi motivi si aggiunge la profonda modificazione nei rapporti tra gli studi di architettura e il lavoro, il quale ultimo presenta sfaccettature e, addirittura, modalità di svolgimento affatto confrontabili con un passato relativamente recente; questione alla quale tutte le norme in materia universitaria e di ordinamento professionale hanno dato soluzioni ambigue e contraddittorie.

La grande trasformazione dell'università italiana origina da due scelte politiche fondamentali: quella che ha dato autonomia amministrativa agli atenei, contenuta nella riforma generale della pubblica amministrazione (1989, Ministro Cassese); e quella relativa agli ordinamenti (1997, Ministro Berlinguer, Commissione Martinotti¹) che, estendendo l'autonomia anche alla didattica, si concretizzava nella formulazione di varie note di indirizzo, le quali proponevano una strategia «a macchie di leopardo» (*sic* nei testi) e non un quadro normativo, generale, di riferimento. Agli atenei era, dunque, demandato il compito di colmare “i vuoti nella pelle del leopardo” con i propri statuti e regolamenti, sulla base delle condizioni e dei caratteri locali.

L'effetto combinato delle due riforme sul sistema universitario italiano è noto; e così pure il fatto che le facoltà di Architettura abbiano goduto di una certa protezione da eccessi avventuristici, in ragione delle disposizioni europee circa la validazione del titolo di architetto in tutto il territorio comunitario.

Negli ordini italiani sono state introdotte, con le nuove lauree universitarie, ben sei figure professionali, per alcune delle quali la collocazione nel mondo del lavoro è tutt'altro che è scontata: l'architetto e il pianificatore junior; gli specialisti² in conservazione, in pianificazione e in paesaggio e, infine, l'architetto comunitario generalista³ (a tale compagine manca il disegno industriale che, nel frattempo, ha perso contatto con gli studi di architettura). Sicché, quanto veramente accade è molto lontano dai presupposti su cui si basava la riorganizzazione degli studi universitari proposta nel 1997. Sono veramente pochi gli allievi che concludono i loro studi con la laurea triennale e che potrebbero, così, asseverare un processo educativo rivolto «a un corpo studentesco non più omogeneo e cristallizzabile in un modello in corso, ma con diverse esigenze che possono essere soddisfatte, in modo egualmente legittimo, da una partecipazione a tempo pieno o a tempo parziale in una prospettiva di *lifelong learning* e in una università in cui è anche necessario dare spazio alla cultura di genere» (nel preambolo della relazione Martinotti).

Il vecchio slogan “dal cucchiaino alla città” sarebbe entrato, dunque, in desuetudine anche se l'architetto generalista - invocato dal protocollo europeo - sembrerebbe mantenerlo in vita e, per ciò stesso, giustificare la tendenza a costipare il relativo corso di laurea specialistico di tutto quanto si suppone debba servire e con lo stesso peso quantitativo; o a declassare, al contrario, tutto quanto non sia - *strictu sensu* - elaborazione di mere forme.

Il nodo sta - è probabile - nel significato che si attribuisce al termine “generalista” il quale, ritengo, serva a indicare la capacità di “con-porre”, cioè di governare attraverso un disegno (latino *designum*, da *designare* tracciare nella mente le linee principali di un

individuazione delle cause di varia natura di degrado o dissesto; programmazione e definizione degli interventi atti al consolidamento, alla riabilitazione e gestione di manufatti e di sistemi storici, urbani e territoriali; conoscenza nel campo dell'organizzazione aziendale (cultura d'impresa) e dell'etica professionale.

LM3, laurea magistrale in Architettura del paesaggio: competenze specifiche pertinenti all'analisi, alla progettazione, alla pianificazione e gestione del paesaggio; competenze acquisite attraverso una specifica formazione che prende in considerazione, in modo integrato, tutte le componenti naturali e antropiche del paesaggio e fondate sulla conoscenza sintetica e integrata dei caratteri fisici, storici, ecologici, ambientali, socio-culturali e percettivo-visive del paesaggio, da utilizzare nelle attività di progettazione e pianificazione paesistica; formazione basata sull'applicazione di specifiche metodologie tecnico-scientifiche, finalizzate al perseguimento di "obiettivi di qualità paesistica" (Convenzione Europea del Paesaggio, Firenze 2000).

3. LM4, laurea magistrale in Architettura e Ingegneria edile-architettura: conoscere approfonditamente la storia dell'architettura, dell'edilizia, dell'urbanistica, del restauro architettonico e delle altre attività di trasformazione dell'ambiente e del territorio, attinenti alle professioni relative all'architettura e all'ingegneria edile-architettura, così come definite dalla direttiva 85/384/CEE e relative raccomandazioni; conoscere approfonditamente gli strumenti e le forme della rappresentazione, degli aspetti teorico-scientifici oltre che metodologico-operativi della matematica e delle altre scienze di base essendo capaci di utilizzare tali conoscenze per interpretare e descrivere approfonditamente problemi complessi con un approccio interdisciplinare; conoscere approfonditamente gli aspetti teorico-scientifici, metodologici e operativi dell'architettura, dell'edilizia, dell'urbanistica, del restauro architettonico ed essere in grado di utilizzare tali conoscenze per identificare, formulare e risolvere, anche in modo innovativo, problemi complessi o che richiedono un approccio interdisciplinare; avere conoscenze nel campo dell'organizzazione di imprese e aziende e dell'etica e della deontologia professionale.

lavoro; ideare e descrivere) il processo di trasformazione fisica di un luogo.

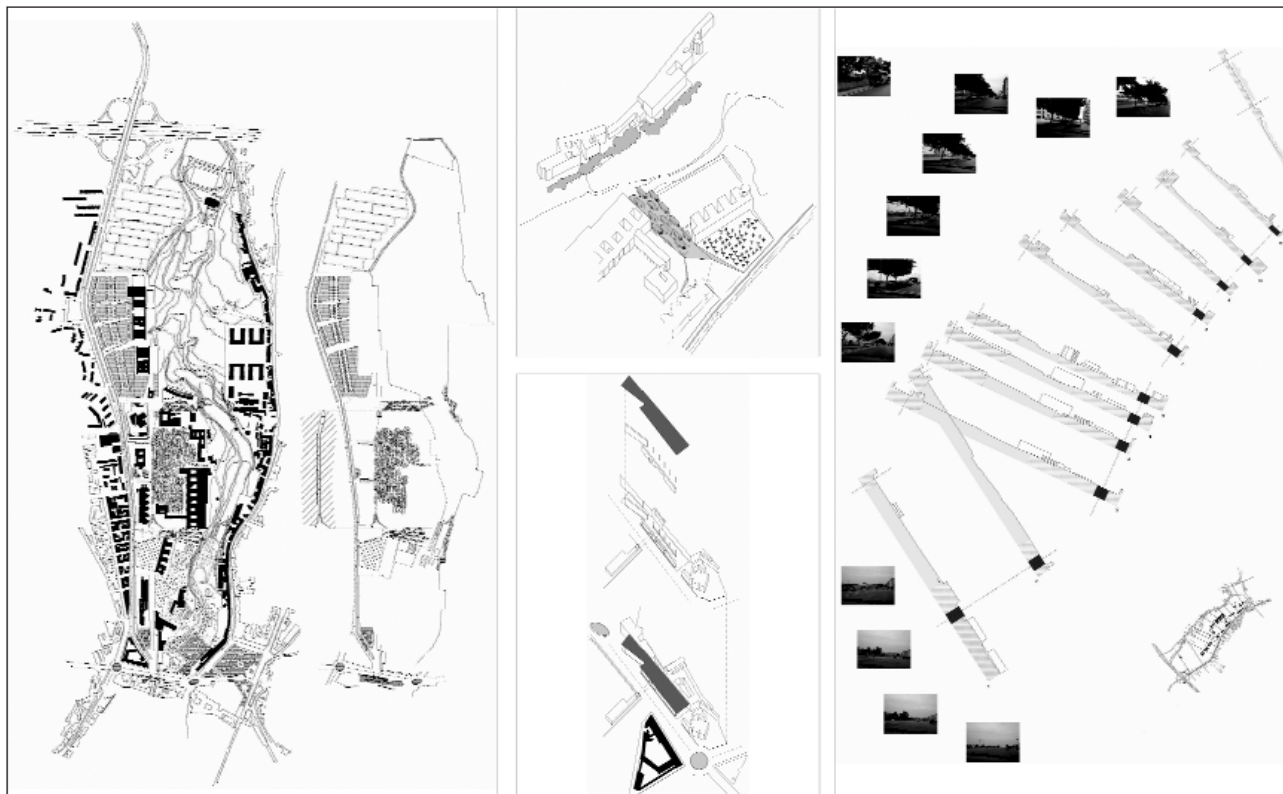
Il che comporta la consapevolezza che non sono le "cose" ad avere scale diverse, bensì le "questioni" le quali, in un progetto, devono essere risolte insieme e attribuendo a ciascuna la scala e il valore gerarchico corretti.

Il che significa, ancora, che l'architetto generalista non è l'esito della sommatoria di competenze settoriali, bensì colui il quale ha capacità di sintetizzare, in un unico processo, quelle competenze, graduando - in ragione delle finalità del progetto - gli apporti che provengono, necessariamente, da altri specialisti.

Tutto questo ha come conseguenza, nella didattica, che le materie non progettuali (tecniche, matematiche, storiche ... ecc.) devono essere insegnate secondo i loro propri statuti e le progettuali (qualunque sia la loro aggettivazione) devono essere insegnate secondo una metodologia per cui le tecniche, le matematiche le storie ... siano presenti non in quanto tali ma già non distinguibili nel processo progettuale: ricollocate, cioè, secondo un sistema di relazioni diverso da quello con cui sono state autonomamente impartite. Pertanto, il docente delle seconde non può che essere un esperto progettista; e il destinatario dell'insegnamento - e solo lui - non può che essere l'artefice della sintesi.

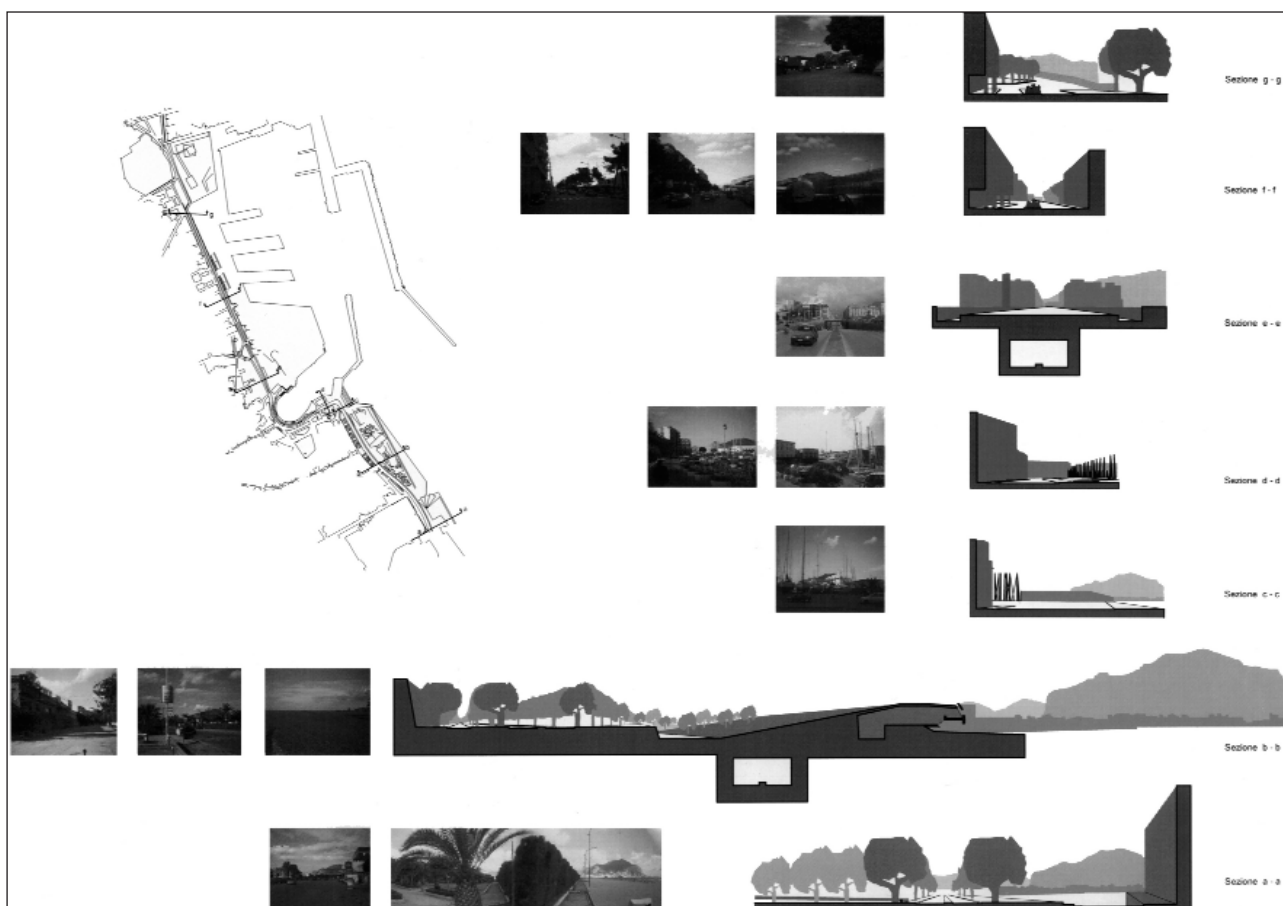
Tuttavia, va segnalata una linea di tendenza di cui tenere conto se, com'è indispensabile, si deve "valutare" il nostro ordinamento didattico in confronto a quelli degli altri paesi europei, sebbene tale confronto sia falsato dalla gestione separata di didattica e ricerca (fatto tipicamente italiano) che rende difficile mutuare il senso vero di alcuni accadimenti, originati - in Europa - dalle caratteristiche scientifiche dei docenti, raggruppati nei dipartimenti, piuttosto che dal mercato del lavoro. La tendenza a una configurazione più "specialistica" e meno "generalista" di alcuni corsi di Architettura (la sequenza anglosassone *bachelor-master-phd* è stata ed è, in genere, molto più organica agli ordinamenti di quanto non sia da noi) dipende dalla presenza prevalente di studiosi - per esempio, in Progettazione urbana o in Progettazione del paesaggio o in Storia o in Progettazione architettonica (quest'ultima con una connotazione molto spiccata sul "singolo" organismo architettonico) - e produce ovvie ricadute sulla didattica del progetto. Ciò significa che l'insegnamento all'interno del master (il corrispondente della nostra laurea magistrale) è, in sostanza, caratterizzato in una sola direzione e che il nucleo fondamentale della didattica verte, in termini di estensione temporale e di peso, su gruppi di materie omogenee o, addirittura, su una sola materia variamente declinata. Di contro, il rapporto con il mercato del lavoro è assicurato dal tirocinio e dalla pratica della "formazione permanente" (con attività corsuali molto simili a quelle che noi sviluppiamo nei master) e il rapporto con le altre istituzioni e con le popolazioni da una diffusa pratica della divulgazione. Inoltre la continuità della ricerca, garantita da dottorati che si organizzano intorno all'attività scientifica "specificata" dei dipartimenti di afferenza, chiude il circolo virtuoso tra università mondo del lavoro e società.

Il modello di gestione e le tradizioni culturali sono, dunque, i parametri su cui si dovrebbe calibrare la struttura degli ordinamenti universitari. E proprio di questo il "rapporto" Martinotti si è dimenticato - condividendo tale dimenticanza con tutto quanto è



*aa. 03/04 - Palermo, la città universitaria di viale delle Scienze,
progetto di D. Argento.*

*aa. 04/05 - Palermo, itinerario museale costiero,
progetto di A. Lo Piccolo, A. Saladino, S. Sciarrino, C. Vella.*



stato prodotto successivamente dal legislatore e dagli addetti: conseguenza evidente il fatto che le facoltà (frammentate in corsi di laurea, in pratica, autonomi e separati) hanno perso prerogative e, quindi, autorevolezza nella organizzazione della didattica pur rimanendo al vertice della piramide gestionale; e che i dipartimenti non sono chiamati a garantire il nesso tra la qualità scientifica dei docenti e la qualità del contenuto degli insegnamenti e, inoltre, a supportare la introduzione di nuove lauree magistrali con un adeguato numero di studiosi. Il dibattito sull'insegnamento presenta, quindi, una complessità che non può essere affrontata solo sul piano "ideologico", come fin'ora è prevalentemente avvenuto, ma ragionando sulle esperienze maturate localmente in tutti questi anni di continui mutamenti.

4. aa.aa. 2003/04 e 2004/05

dal programma

La scelta del sito è stata determinata dall'esistenza di alcuni programmi di ateneo, comunali e dell'Ente Porto che sono stati, in parte, riversati nel Progetto Integrato Territoriale (PIT) - avente come capofila il Comune di Palermo - senza, tuttavia, trovare ordine e congruenza al loro interno. Pertanto il progetto, oltre ad avere un obiettivo di natura strettamente disciplinare e didattica, vuole proporre una condizione in cui: - i temi architettonici vengano confrontati con un contesto socio-politico ampio e con altri ambiti disciplinari; - il ruolo dell'architetto progettista venga precisato e, per certi versi, ridimensionato dalla riconosciuta necessità di un impegno culturale meno generico e, dunque, più specifico.

obiettivi

Il progetto dovrà fissare i criteri e le modalità dell'intervento, indicando: i tipi e le procedure per la realizzazione delle opere; le tecniche da mettere in atto per il controllo microambientale e per una corretta gestione dell'intero comparto; dovrà, inoltre, sperimentare le procedure e le tecniche più adatte alla rappresentazione e alla verifica del progetto e alla corretta trasmissione delle informazioni verso l'utenza. Si intendono privilegiare gli aspetti istruttori e procedurali del progetto durante l'intero sviluppo del laboratorio. Sicché sarà richiesto agli studenti di predisporre i seguenti elaborati (contenenti planimetrie, piante, sezioni e profili con il corredo di schizzi foto e didascalie e quant'altro occorra a rappresentare adeguatamente l'istruttoria):
- ipotesi generale di progetto: mappe, a scala geografica, dell'unità di paesaggio su cui si vuole intervenire;
- ipotesi generale di progetto rispetto

Il laboratorio di sintesi finale⁴ - nel corso di laurea di Architettura a ciclo unico - mi ha consentito di riflettere, in una forma più precisa durante l'arco di un triennio, sulla didattica del progetto in ragione delle condizioni al contorno e della composizione dell'aula, essendo questa la variabile meno prevedibile e, però, la più significativa per la determinazione delle modalità di insegnamento.

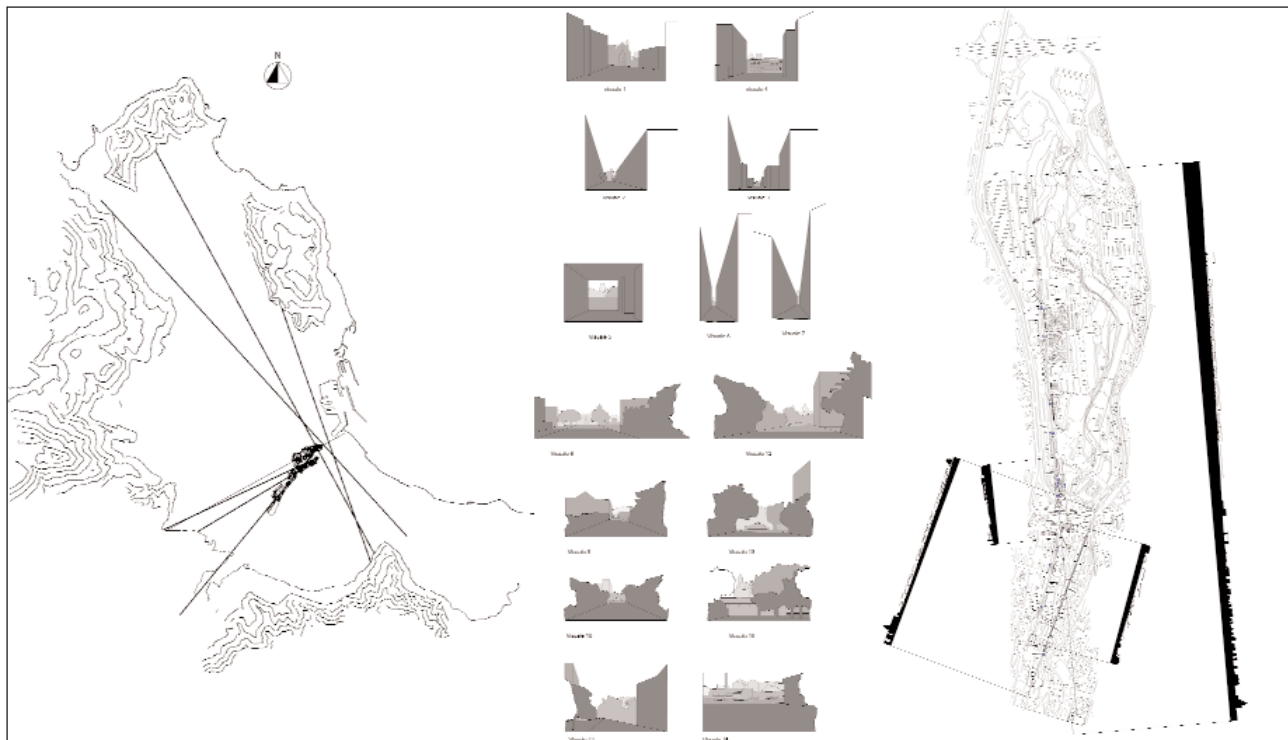
Ultimo per gli studenti prima dell'esame di laurea, il laboratorio di sintesi si porrebbe l'obiettivo di pervenire, nell'attuale ordinamento, alla piena consapevolezza del processo progettuale, avendo contezza di tutte le questioni che ruotano intorno al progetto - dall'ideazione alla sua codificazione nel disegno - e che in esso devono trovare una o più soluzioni e, al contempo, suscitare nuovi interrogativi.

In realtà, ciò non avviene e per due motivi principali (il dibattito su questi motivi, sebbene più volte iniziato, non ha mai condotto a esiti completamente condivisi o a sperimentazioni effettivamente trasferibili).

Il primo riguarda gli allievi che vi arrivano con avanzamenti molto diversi nel percorso universitario e che, quindi, posseggono un patrimonio di informazioni eterogeneo e diseguale; e che, inoltre, non sono riusciti ad accumulare le informazioni acquisite separatamente e a trasformarle in un proprio sapere, a causa anche della poco accurata programmazione del sistema didattico e della mancanza di "vincoli" al suo interno.

Il secondo riguarda i docenti ai quali è demandato il compito di avviare, sia pur alla fine del ciclo di studi, il processo di interferenza tra i diversi statuti disciplinari; a esercitare l'*ars maiestica* piuttosto che sollecitare l'imitazione del maestro; a privilegiare l'apprendimento piuttosto che l'esito finale; infine, a trasformare la scelta degli allievi - per l'uno o l'altro laboratorio - non in un fatto generico, bensì in una opzione per l'uno o l'altro punto di vista. Ma per ottenere tale risultato occorrerebbe che fossero chiari il programma e gli obiettivi comuni e che fossero altrettanto chiare le modalità attraverso le quali ciascun docente, partendo da uno stesso programma, intende perseguire gli stessi obiettivi. In altri termini, la differenza tra l'uno e l'altro laboratorio andrebbe esplicitata in rapporto alla metodologia didattica applicata nella conduzione del progetto.

Al di là di tutto (ribadisco), il dato mancante rimane la riflessione sull'intero *iter* dell'apprendimento, soprattutto, attraverso i corsi che si occupano a vario titolo del progetto. In particolare, sarebbe importante stabilire - nell'arco dei cinque anni - la progressione dei



aa. 05/06 - Palermo, la stazione metropolitana d'Orléans,
progetto di G. Ignoti.

al programma: mappe (a diverse scale) delle principali strutture urbane cui si fa riferimento (servizi, infrastrutture a rete ... e loro connessioni);
- strutture principali del sito (stato di fatto e progetto confrontando piante, sezioni e profili significativi): mappa dei confini; mappa orografica; mappa dei tracciati (agricoli e urbani, viari, catastali); mappa in cui vengono rappresentati in sintesi, solo ed esclusivamente, quegli elementi fisici (già contenuti nelle mappe precedenti) che costituiscono i caposaldi del progetto.

Gli elaborati finali dovranno contenere la proposta di trasformazione (in modo che si evinca il tipo di strategia adottata) e i necessari approfondimenti dei punti e degli elementi più importanti.

a.a. 2005/06
dal programma

Si lavorerà su un'area di Palermo particolarmente complessa in quanto vi convergono vari sistemi - spesso eterogenei tra di loro - quali: i resti della cinta muraria; la rete metropolitana; l'ultima connessione trasversale, prima della circonvallazione, tra via Basile e corso Calatafimi; la depressione del fiume Kemonia; il terminale della città alta verso monte; e, inoltre, vi insistono: la città universitaria; la stazione metro d'Orléans; le sedi delle Parlamento e

del Governo siciliani; vari giardini e piazze alberate.

Il progetto dovrà essere sviluppato entro un ambito spaziale relativamente contenuto e dovrà individuare nuovi punti di vista sulla città; in altri termini, dovrà costruire nuovi paesaggi alla microscala urbana e, tuttavia, configurati secondo i tipi e i caratteri descritti in premessa.

Per questo motivo, si propone un'ipotesi di lavoro che colloca la stazione d'Orléans in un "tracciato", lungo la depressione del Kemonia (che attraversa la città universitaria e lambisce a Sud la città alta), il quale produce due effetti interessanti:
a. propone punti di vista, nei quali il rapporto tra osservatore e linea d'orizzonte scaturisce dalla configurazione del suolo e dalla identificazione delle strutture originarie e fondative della città;
b. suggerisce un collegamento (mentale e fisico) alternativo e suggestivo attraverso i principali "scambiatori" - esistenti o progettati - in questa parte di città; e corrisponde, quindi, a identificare i luoghi e, insieme, dare significato alla forma urbana contemporanea, che si inverte per nodi e reti.

Il progetto, inoltre, deve dare soluzione a quattro questioni, derivate dalla complessità prima descritta, ciascuna delle quali comporta riflessioni, a scale diverse, sui rispettivi

sistemi di appartenenza:

la connessione trasversale tra via Basile e corso Calatafimi; l'ingresso della città universitaria; la stazione metropolitana e il tratto di rete interessante l'area; la cinta muraria.

obiettivi

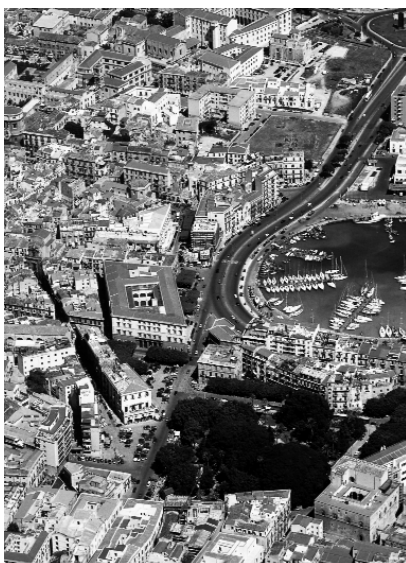
L'obiettivo è quello di costruire più "ambiti" - definiti da punti di vista e linee d'orizzonte e che si avvalgono di insiemi a scale diverse - tali da riproporre, attraverso la riconfigurazione del suolo e la introduzione di nuovi elementi (minerali e vegetali), i caratteri del paesaggio palermitano, connotato da strutture prospettiche, controllate, che hanno, comunque, come fuoco un elemento naturale (un colle, piuttosto che il mare ...) o un elemento artificiale di grande scala riconoscibili per la loro forma e per il loro orientamento rispetto al sole.

E, ancora:

a. offrire gli strumenti per la comprensione della nozione di "paesaggio"; b. precisare le questioni connesse allo sviluppo del programma; c. sostenere la ricerca e la captazione di informazioni e di tecniche appartenenti alla molteplicità di discipline occorrenti alla corretta formulazione delle proposte; d. stimolare la produzione di più risposte in riferimento al variare dei parametri di trasformazione prescelti o in funzione di gerarchie alternative.



Palermo, la città universitaria.



Palermo, itinerario museale costiero.



Palermo, la stazione metro d'Orléans.

Ai laboratori hanno collaborato gli architetti T. Calvo, N. Carini, V. Costantino e l'agronomo L. Alba.

laboratori di progettazione architettonica e gli esiti che si devono raggiungere anno per anno fino al laboratorio finale (quale che sia la versione prevista nell'ordinamento).

Sulla natura della progressione si possono fare varie congetture in ragione dei modelli di riferimento che, di solito, nella nostra cultura accademica vertono sull'aumento della complessità funzionale degli organismi, sull'ampiezza crescente del contesto da prender in esame, sulla presenza o meno del dettaglio, rimanendo, tuttavia, incerti e non codificati (sia pure per grandi linee) le procedure e i riferimenti teorici che sarebbe utile approntare.

Restano, comunque, implicite «due fasi dell'operazione progettuale; una connessa, per così dire, al progetto come documento del formarsi di una immagine architettonica; la seconda all'organizzarsi del progetto secondo una serie di notazioni essenzialmente rivolte alla comunicazione del progetto stesso in funzione della sua corretta esecuzione; queste due fasi non sono temporalmente successive e logicamente causali, ma solo funzionalmente distinte e si influenzano durante tutto il processo di formazione del progetto. [...] Il percorso [...] non è mai rettilineo; è un paziente rifacimento continuo, è un tentativo di solidificazione del progetto attorno ad alcuni nodi pronti a tornare allo stato liquido con l'introduzione di un dato imprevisto o diversamente interpretabile, con l'aprirsi di una possibilità costruttiva, con lo scontrarsi con una incongruenza» (V. Gregotti, *Il territorio dell'architettura*, Feltrinelli, Milano 1966).

Questa semplice considerazione dovrebbe stare alla base del comportamento del didatta: indurre a curare soprattutto la procedura e a costringere gli allievi a seguirla, lasciandoli liberi (nel caso del laboratorio finale credo sia indispensabile) di scegliere gli esempi i riferimenti e gli "apparentamenti" loro più congeniali per dare forma al progetto.

Per quel che mi riguarda, su un programma dato e su finalità esplicitate, agli allievi è demandato il compito di proporre una ipotesi di trasformazione; di individuare quali questioni quella ipotesi comporti, di istruirle alla giusta scala di osservazione e approfondimento, di attribuirvi una gerarchia di valore; di mettere a punto, contestualmente e via via, l'ipotesi di partenza. A progetto concluso gli stessi allievi devono valutare se le loro proposte siano congruenti - o quanto siano congruenti - in relazione alle finalità indicate nel programma e a quelle derivate dalle loro ipotesi e, ancora, se siano chiare dal punto di vista della comprensione (cioè, se il corredo dei disegni sia sufficiente e preciso perché l'intero processo sia trasmissibile).

Tale meccanismo può consentire, nella didattica del progetto, il perseguimento di due obiettivi: la capacità di governare il processo progettuale e la formazione di parametri di valutazione scaturiti dal progetto medesimo a prescindere, in larghissima misura, dalla complessità funzionale o dalla dimensione dell'ambito spaziale in esame o dalla cosiddetta progettazione esecutiva.

I risultati - nei tre anni del laboratorio di sintesi finale - sono stati abbastanza soddisfacenti, sia per gli allievi che per me. Non sono, tuttavia, in grado di sapere se tale esperienza abbia sortito effetti in momenti successivi; né se una discussione con gli altri docenti avrebbe potuto migliorare il mio insegnamento o arricchirlo nel confronto, a posteriori, con altri punti di vista e con altri esiti: l'esperienza è rimasta sostanzialmente autoreferenziale.