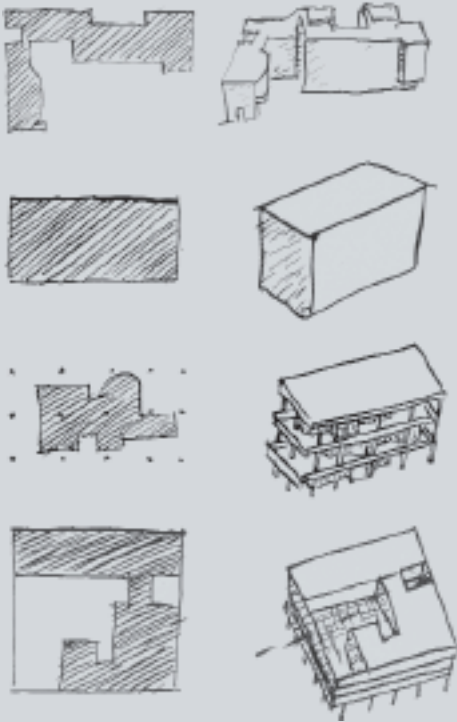


Cesare Ajroldi, Marcella Aprile, Andrea Sciascia (a cura di)

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, nato nel 1944, è professore ordinario 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.



FRANCESCO CANNONE, nato nel 1950, 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.



FRANCO CASTAGNETTI, nato nel 1947, è ricercatore confermato 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.



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



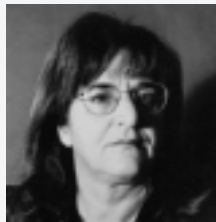
MARIO GIORGIANNI, nato nel 1945, è ricercatore confermato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* nel CLS4 in Architettura a Palermo.



GAETANO LICATA, nato nel 1967, è professore associato ICAR 14; insegna *Progettazione architettonica* 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.



ADRIANA SARRO, nata nel 1947, 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.



ANDREA SCIASCIA, nato nel 1962, 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.



GIULIANA TRIPODO, nata nel 1941, 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

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 978-88-89440-42-1
Edizioni Caracol s.n.c.
via Villareale 35, 90141 Palermo
e.mail info@edizionicaracol.it

Indice

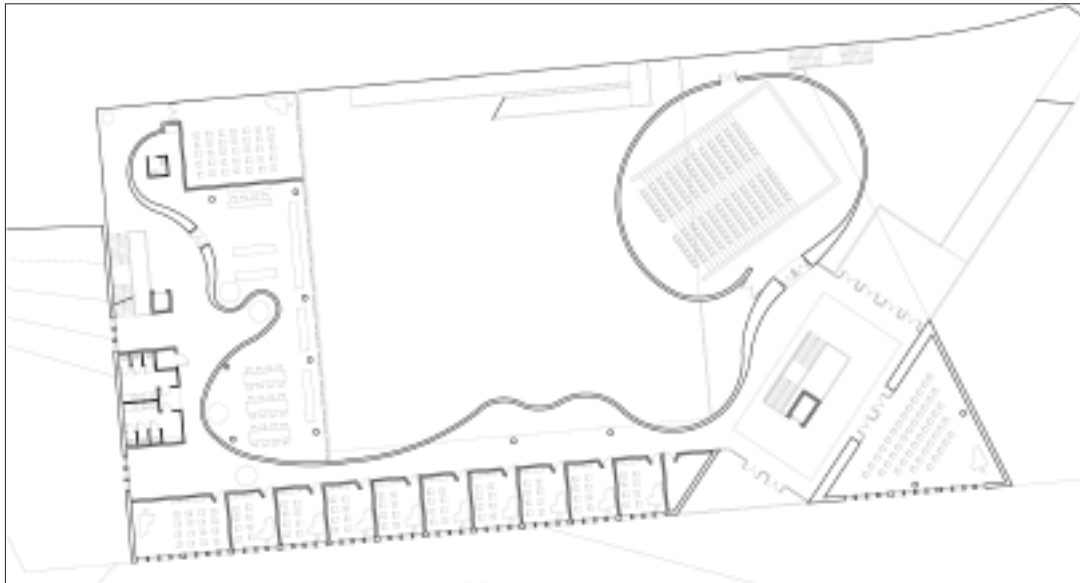
<i>Francesco Cellini</i>	
Prefazione,	7
<i>Cesare Ajroldi</i>	
La progettazione architettonica: teoria e integrazioni,	11
Un laboratorio di progettazione architettonica: premesse per un esperimento,	15
<i>Marcella Aprile</i>	
Riflessioni a margine della didattica del progetto,	19
<i>Francesco Cannone</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.

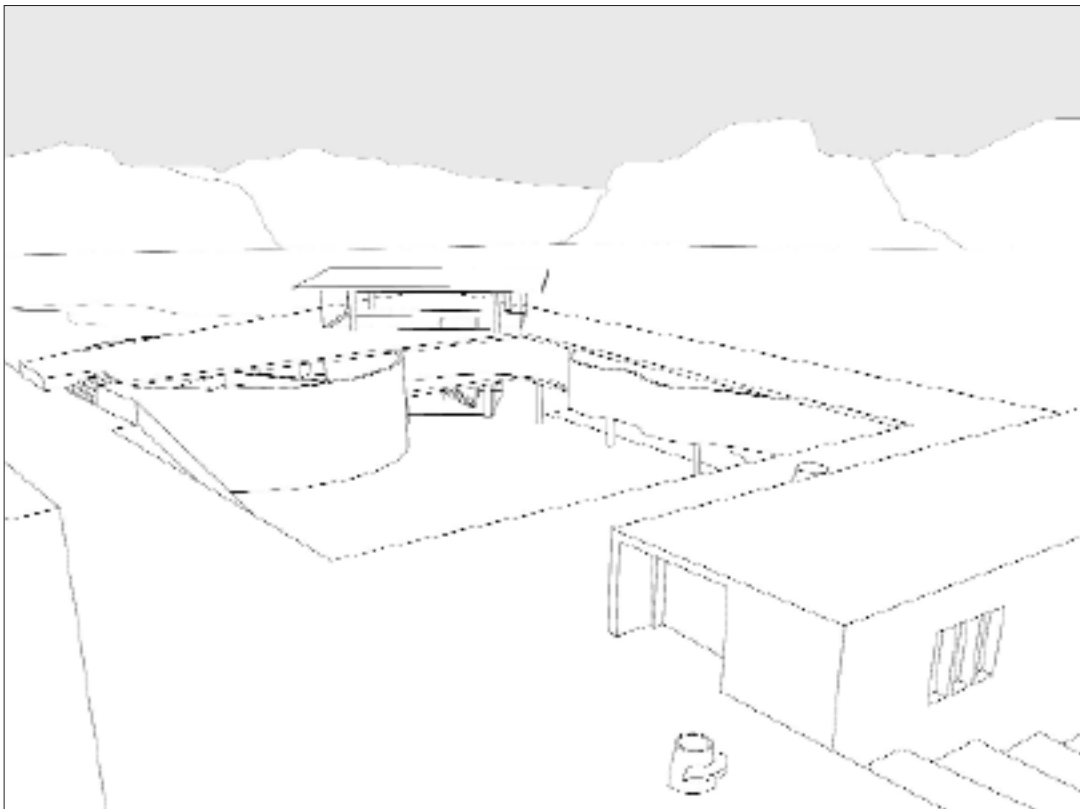
Il lavoro presentato è, in genere, diviso in due parti: una di carattere più generale, l'altra riferita a una esperienza specifica, individuata dal singolo docente.

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)



Palermo, Scuola di Musica - Aspra (Bagheria, Palermo), progetto di C. Calì, a.a. 2005/06.



L'elemento soggettivo e la didattica della progettazione architettonica

Andrea Sciascia

1. A. ROSSI, *Architettura per i Musei*, in G. Canella, M. Coppa, V. Gregotti, A. Rossi, A. Samonà, G. Scimemi, L. Semerani, M. Tafuri, introduzione di G. Samonà, *Teoria della progettazione architettonica*, Dedalo Bari 1967, p.123.
2. *Ivi*, p.130.

3. *Ibidem*. «Per quanto io ritenga tutta l'architettura un fatto positivo, un argomento concreto, penso che alla fine noi ci scontriamo contro qualcosa che non può essere del tutto razionalizzato: questo qualcosa è in gran parte l'elemento soggettivo. L'elemento soggettivo ha una enorme importanza nell'architettura come l'ha nella politica; architettura e politica infatti possono e devono essere intese come scienze ma il loro momento creativo è basato su elementi decisionali».

Rossi approfondisce la sua ricerca sull'elemento soggettivo nell'introduzione al libro di Etienne Louis Boullée, *Architettura saggio sull'arte*, Marsilio, Padova 1967 e nella successiva *Autobiografia scientifica*, Pratiche editrice, Torino 1990.

In questo ultimo libro Rossi svela il rapporto che esiste fra alcuni suoi progetti e la sua autobiografia e il ruolo da *trait d'union* svolto dalla memoria. Nell'introduzione ad *Architettura saggio sull'arte*, la componente autobiografica è parte integrante del cosiddetto razionalismo esaltato. Scrive Rossi: «In realtà la costruzione logica dell'architettura costituisce il mestiere - in un senso opposto a quello dei trattatisti e dei funzionalisti antichi e moderni, il corpus teorico e pratico dell'architettura, ma non si identifica con il risultato dell'architettura. Certamente il razionalismo convenzionale pretende di derivare tutto il processo dell'architettura dai principi, mentre questo razionalismo esaltato, di Boullée e di altri,

Ogni anno, con una certa quantità di ripetizioni e di innovazioni, si procede alla stesura di un programma didattico che, articolato in più voci (collocazione nel progetto formativo, obiettivi, contenuti, modalità d'esame, bibliografia essenziale), struttura le tappe di un percorso nei mesi in cui si sviluppa l'insegnamento. Il programma, a sua volta, ha, o potrebbe avere, come suo riferimento privilegiato una teoria della progettazione architettonica che «dovrebbe porsi come l'asse principale di una scuola di architettura»¹.

Questa è la strada tracciata da Aldo Rossi che individua i punti fondamentali di una teoria della progettazione nella lettura dei monumenti, nel discorso sulla forma dell'architettura e del mondo fisico, e nella lettura della città², ma specifica, sin dalla prima pagina, del suo saggio *Architettura per i musei*, l'importanza che, in una attività di progettazione, ha l'elemento soggettivo³.

Nella presente riflessione, senza svalutare in alcun modo le conoscenze oggettive che possono concretizzarsi in una interpretazione dei punti della teoria della progettazione di Rossi, si vuole individuare un percorso didattico che parta dalla componente autobiografica dello studente.

Per affrontare tale questione si dovrebbe spostare l'attenzione sul modo in cui gli allievi iniziano a maturare la loro esperienza nell'architettura. Questa può essere descritta, al pari di altri momenti di conoscenza, riferendosi al cosiddetto circolo ermeneutico che si chiama in causa due volte: per descrivere una condizione generale relativa al processo del comprendere, e poi per riflettere, forse da un punto di vista inconsueto ma specifico, su una concreta attività didattica di progettazione architettonica. Che cosa è il circolo ermeneutico? Che cosa è l'ermeneutica? Per spiegare cosa sono, l'uno e l'altra, si recuperano alcune proposizioni di Gianni Vattimo.

«Ermeneutica significa teoria dell'interpretazione, filosofia dell'interpretazione. Nell'ermeneutica il concetto di parte ha da fare con due nozioni molto importanti: 1) il rapporto parte-tutto nella comprensione dei testi come circolarità ermeneutica; 2) la nozione di dialogo come fusione di orizzonti. La nozione di parte entra nella filosofia dell'interpretazione con la Riforma protestante, laddove Lutero sosteneva che la Sacra Scrittura per essere interpretata non ha bisogno dell'autorità della chiesa. Si interpreta in base a se stessa. Per capire la Sacra Scrittura basta la Sacra Scrittura. Tuttavia il senso di essa non è comprensibile in modo univoco in ogni punto e in ogni momento. È allora la totalità della

presuppone una fiducia (o fede) che illumina il sistema ma ne è al di fuori. E quindi da una parte la massima autonomia del sistema, la chiarezza delle proposizioni, dall'altra la singolarità autobiografica dell'esperienza. E naturalmente il rapporto è particolarmente complesso nell'architettura. A considerazioni di questo tipo si può riportare il giudizio di Hautecoeur quando afferma che Boullée comprende che esiste un grado superiore della metafora, una possibilità di provocare delle emozioni e di creare ciò che Baudelaire chiamerà delle *correspondances*» p. 9. Un punto di vista diverso, ma altrettanto significativo, rispetto a quello di Rossi e Boullée, sulla componente soggettiva e autobiografica nella composizione architettonica è quello di Julien Guadet chiamato in causa da Henri Bresler in un interessante saggio sull'edificio di abitazioni al n. 25bis di rue Franklin a Parigi, di Auguste Perret.

«Per dare un abbozzo dello schema, bisogna sintetizzare l'insieme degli elementi del progetto in una visione globale, bisogna giungere a trovare e a fissare l'idea guida del progetto (il *parti* in termini *Beaux-Arts*), ciò che Guadet chiama ancora semplicemente l'idea: "per comporre ci vuole l'idea, ciò che è una fortuna [...] raramente questa idea sarà la conclusione di una serie di ragionamenti, più frequentemente essa sarà sintetica irrompendo in un attimo nella vostra mente; questo modo di creare che svia le teorie e i metodi della logica tradizionale, che smentisce Bacone e Cartesio, è l'intuizione, la vera genesi dell'idea artistica. Il fenomeno sarà lo stesso, sia che il soggetto sia limitato sia che esso sia immenso»».

Henri Bresler, *Finestre su corte*, in «Rassegna» 28, (Perret: 25bis rue Franklin) a cura di L. Lotti, p.52/56; J. Guadet, *Éléments et théories de l'architecture*, Parigi 3^a ed., 1909.

4. Vattimo riesce a compiere, grazie alla sua profonda conoscenza del pensiero di Martin Heidegger e di Hans G. Gadamer, una straordinaria sintesi dei principi cardini dell'ermeneutica utilizzandoli per chiarire il rapporto piano/progetto - tema in auge nella metà degli anni Ottanta del XX secolo - ma dando, al contempo, un contributo utile per affrontare il problema dell'apprendimento e in modo complementare dell'insegnamento (dell'architettura e della progettazione

Sacra Scrittura che guida nella comprensione dei punti particolari; e d'altra parte questa totalità si raggiunge solo realizzando la comprensione dei particolari. Ma come risalire dalla parte alla comprensione del tutto, se per capire la parte occorre già una comprensione preliminare (una precomprensione) del tutto? Questo è ciò che nella tradizione della filosofia ermeneutica si chiama il "circolo ermeneutico" [...]. Questa nozione di circolo ermeneutico non si applica solo alla comprensione dei testi, ma è un principio molto più generale (pensiamo, per esempio, all'apprendimento di una lingua, che si svolge per gradi, e dunque attraverso parti, ma che non avverrebbe se non ci fosse una precomprensione del tutto), è una definizione generale dell'esistenza, come Heidegger ha mostrato in modo definitivo, nel senso che l'esistenza è un circolo di parte-tutto, un'articolazione di appartenenza. Comunque, la comprensione della parte suppone una certa appartenenza preliminare al tutto in assenza della quale non comprenderemmo neanche la parte. Quando dico "appartenenza al tutto" ho di mira un significato preciso; perché non un certo possesso del tutto e invece un'appartenenza di me al tutto? Qui, se pensate all'apprendimento della lingua, capite perché. La condizione per cui un bambino apprenda la lingua non è che la possieda già tutta in qualche modo oscuro, ma piuttosto che sia nato in una certa comunità linguistica. Cioè il tutto in base al quale si capiscono le parti non è mai un tutto che già possiedo, ma rispetto al quale sono in una condizione di appartenenza»⁴.

Precomprensione e appartenenza in che modo interagiscono e interferiscono con un ciclo di studi in architettura? Lo studente avrà maturato nel suo percorso pre-universitario, includendo in questo ovviamente gli anni della scuola, delle conoscenze e molte esperienze cromatiche, spaziali, tattili, visive che lo hanno guidato in una serie di atti decisionali, come sostiene Rossi, alla base di ogni momento creativo. Conoscenze, esperienze e atti decisionali, contribuiscono a formare quel contesto di appartenenza, a partire dal quale lo studente affronterà la formazione universitaria. Individuare almeno parte di questo bagaglio accumulato in precedenza, è il primo atto di una strategia didattica volta a conoscere gli studenti, cercando di individuare alcuni pregiudizi⁵ e, implicitamente, i margini della loro pre-comprensione. Dopo la riforma universitaria del 1993, i corsi di progettazione, divenuti laboratori di progettazione, hanno un numero massimo di cinquanta allievi, quantità che consente questo tipo di approfondimento.

Va rilevato, inoltre, che in un laboratorio di progettazione architettonica e, in ogni azione didattica che ha fra i suoi esiti più rilevanti i "componimenti" degli studenti, non vi è alcuna soluzione di continuità tra il conoscere e l'insegnare, cioè tra l'indagare l'elemento soggettivo e il fornire nuove conoscenze, perché attraverso il "conoscere" si iniziano a intravedere i connotati dell'elemento soggettivo, autobiografico, dello studente, componente determinante nell'ambito della progettazione architettonica. E quindi questa fase di avvio non è finalizzata ad attribuire valutazioni, è, piuttosto, un momento di avvicinamento al cuore della didattica e cioè al progetto.

Come attuare la fase della conoscenza?

I questionari, che alcuni docenti propongono, sembrano essere un

architettonica).

Gianni Vattimo, *Progetto e legittimazione I*, «Lotus international» n. 48/49, 1985-86, pp.120 -121.

5. Cfr.: H.G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, trad. it., XIV ed., Bompiani, Milano 2004, pp. 317-318. «Un'analisi sulla storia dei concetti dimostra che solo nell'illuminismo il concetto di pregiudizio acquista l'accentuazione negativa che ora gli è abitualmente connessa. Di per sé, pregiudizio significa solo un giudizio che viene pronunciato prima di un esame completo e definitivo di tutti gli elementi obiettivamente rilevanti. Per chi è chiamato in giudizio, l'emanazione di un tale pregiudizio contrario rappresenta ovviamente una limitazione delle probabilità di vincere. *Préjudice*, come *prejudicium*, viene così a significare anche semplicemente limitazione, svantaggio, danno. Ma questo carattere negativo è solo una conseguenza. È proprio la validità positiva, il valore pregiudiziale della decisione precedente - come, appunto, di un "precedente" - che fonda la conseguenza negativa. "Pregiudizio" non significa quindi affatto giudizio falso; il concetto implica che esso può essere valutato sia positivamente sia negativamente. Se ci si richiama al latino *prejudicium* risulta più facile vedere come, accanto al senso negativo, la parola possa averne anche uno positivo. Ci sono dei *préjugés légitimes*. Ciò è molto lontano dall'uso comune che il termine ha oggi».

6. P. CULOTTA, *Il sapere nel fare e il fare con sapere. La didattica del laboratorio di progettazione architettonica*, in P. Culotta, A. Sciascia, *L'architettura per la città interetnica. Abitazioni per stranieri nel centro storico di Palermo*, L'Epos, Palermo 2005, pp. 219-227. Per un interessante commento agli esercizi proposti da P. Culotta: A. Biancucci, *Il silenzio della città e l'esercizio dell'ascolto*, in P. Culotta, A. Sciascia, *ivi*, pp. 107-127. Per una più ampia ricognizione critica sulla didattica di P. Culotta si possono prendere in esame gli esiti dei suoi corsi di progettazione, una parte dei quali è pubblicata nella collana *I quaderni neri* della casa editrice M.ed.in.a.

7. Cfr.: C. MAGRIS, *Prefazione*, in W. Benjamin, *Städtebilder*, trad. it. Einaudi, Torino 2007, p.V. «In una celebre e fulminea parabola Borges parla di un pittore che dipinge paesaggi; regni, montagne, isole, persone. Alla fine della sua vita si accorge di avere dipinto, in quelle immagini, il suo

dispositivo per anticipare un giudizio sullo studente, ma non un vero strumento in grado di scalfire quella crosta all'interno della quale si nasconde la sua precedente e pluristratificata esperienza formativa. Di segno opposto al questionario erano gli esercizi sviluppati da Pasquale Culotta, nella sua lunga e proficua sperimentazione didattica⁶, perché consentivano di verificare, per gradi di approssimazione, elemento soggettivo ed esperienza nell'architettura.

Sulla scia di questi e avendo verificato che si parla più di se stessi commentando un libro, un viaggio, dipingendo un paesaggio⁷, da qualche anno si sperimenta l'uso di un espediente didattico, utile per accelerare e precisare questa prima fase della conoscenza.

Il risultato è raggiunto presentando e proiettando un film (la mattina) e chiedendo agli studenti di elaborare una recensione (nel pomeriggio). La presentazione del film, organizzata sotto forma seminariale, amplia e approfondisce il soggetto dell'opera cinematografica e lo sguardo del regista. Alla proiezione segue una discussione e poi, dopo avere fornito delle indicazioni sulla stesura del testo, gli studenti svolgono il loro compito. Questa esperienza ha avuto inizio proiettando il documentario *My Architect* di Nathaniel Kahn⁸ ma poi, andando oltre negli anni successivi, proponendo *Il disprezzo* di Jean Luc Godard ed *Existenz* di David Cronenberg. Perché includere anche dei film non immediatamente riferibili all'architettura? L'obiettivo didattico da raggiungere si spinge oltre la conoscenza dell'architettura da parte dello studente ed è rivolto a tratteggiare, per quanto possibile, la sua figura, nel suo complesso⁹. Sia il film di Godard che quello di Cronenberg sono stati scelti, anche, per alcuni precisi rimandi architettonici, ma soprattutto per sollevare alcune questioni e curiosità più generali. Dalle recensioni emergono punti di vista differenti, attenzione ai colori, alle scenografie, alla interpretazione degli attori, al rapporto tra musica e sceneggiatura e queste argomentazioni diventano spunto di dibattito collettivo, consentendo una interessante dialettica fra studenti e docenti.

Gli allievi scrivendo del film descrivono loro stessi e le considerazioni espresse, pur non esaurendo l'esplorazione dell'elemento autobiografico, producono una accelerazione notevole nel processo di conoscenza.

La scrittura trascina con sé la ricerca¹⁰ e attraverso essa ci si inoltra in una terra di mezzo, compresa fra una parte conosciuta, il film, fruito da spettatore e un altro ambito tutto da esplorare che prenderà forma a partire dalle considerazioni critiche che sul film stesso si possono proporre.

A questa conclusione sembra giungere Roberto Escobar che cura la rubrica dedicata al cinema - *riflessi nel grande schermo* - del supplemento domenicale de «Il Sole 24-ore».

«Come si scrive una recensione? O almeno come la scrivo? Intanto, è proprio la scrittura il suo cuore. È nel lavoro dello scrivere che si forma. Prima, il critico è stato spettatore fra spettatori. Ma ora, al computer, torna ad attraversare il film con gli occhi della memoria. E lo fa a partire da un particolare, piccolo o grande, da cui si sente dominato. Quel particolare è una porta che gli si apre su un territorio in cui si dispone a smarrirsi. La scrittura è come un viaggio: chi non si perde almeno un po', non varca alcuna soglia. Non c'è peggior viaggiatore né peggior scrittore di chi, già alla partenza, conosca la sua meta e le strade per arrivarci.

volto; scopre che quella rappresentazione della realtà è il suo autoritratto. La nostra identità è il nostro modo di vedere e incontrare il mondo: la nostra capacità o incapacità di capirlo, di amarlo, di affrontarlo e cambiarlo. Si attraversa il mondo e le sue figure, sulle quali si fissa lo sguardo, ci rimandano come uno specchio la nostra immagine, le nostre immagini che, man mano si avanza verso la meta finale del viaggio, restano indietro, appartengono via via a un tempo non più nostro, relitti che si accumulano nel passato».

Cfr.: J.L. BORGES, *L'artefice*, Adelphi, Milano 1999, p. 195.

«Un uomo si propone il compito di disegnare il mondo. Trascorrendo gli anni, popola uno spazio con immagini di province, di regni, di montagne, di baie, di navi, d'isole, di pesci, di dimore, di strumenti, di astri, di cavalli e di persone. Poco prima di morire, scopre che quel paziente labirinto di linee traccia l'immagine del suo volto».

8. N. KAHN, *My Architect. Alla ricerca di Louis Kahn*, New Yorker Films, 2003.

9. Per definire gli ambiti del sapere di un architetto restano valide le affermazioni di Vitruvio,

De Architectura, ediz. a cura di Pierre Gros, Einaudi Torino, pp.10 -27.

10. Cfr.: C. SINI, *Pensare il progetto*, Tranchida Editori Inchiostro, Milano 1992, p.90. «noi non avremo nessuna scienza senza la pratica della scrittura alfabetica; essa ha messo in cammino il sapere scientifico occidentale».

11. R. ESCOBAR, *Eastwood, l'eutanasia e la scelta del critico*, «Il Sole 24-Ore», domenica 13 marzo 2005, p.30.

12. Cfr.: G. SAMONÀ, *Schema metodologico del piano programma del centro storico*, in C. Ajroldi, F. Cannone, F. De Simone (a cura di), *Lettere su Palermo di Giuseppe Samonà e GianCarlo De Carlo, per il piano programma del centro storico, 1979-1980*, Officina, Roma 1999, p.35.

Un significativo tentativo di coniugare disegni, grafici e lingua parlata è stata compiuto da Giuseppe Samonà, nel Piano programma del centro storico di Palermo (1979-1982). Nello schema metodologico del piano Samonà chiarisce come alla base grafica si associa una organizzazione a "fumetti". «A questa base grafica si associa una organizzazione a fumetti di estrema concisione e acutezza critica, che dovrebbe rappresentare il codice dei segni iconografici di base legati alla percezione di tutte le immagini della rappresentazione morfologica della città. I fumetti costituiscono, cioè, il complemento mentale personalizzante

Succede così che, finita la recensione, il critico provi un gradevole stupore: non sapeva di sapere quello che ora si trova a leggere. Scrivendo, ha scoperto domande inaspettate. Ognuna di esse gli sembra ben più importante di qualunque risposta il clima generale suggerisca alla sua pigrizia. Si tratta di una bella sensazione, caro signor Benso. In fondo questo è il motivo per cui il critico continua a fare il suo mestiere»¹¹.

Il critico attraverso la scrittura scopre domande inaspettate, quindi punti di vista inaspettati; e si inoltra in un territorio inesplorato che riesce a comprendere solo quando finisce il suo compito: «non sapeva di sapere quello che ora si trova a leggere». L'esercizio didattico della recensione sembra essere la sintesi dell'iter del progetto che si precisa nella continua formulazione di domande, ma su un piano ancora più diretto, la scrittura deve potersi coniugare con quello del disegno grazie al quale il progetto prenderà forma.

Intersecare progetto e scrittura¹² costituisce un passaggio determinante di una didattica della progettazione perché, se è vero che sia il tema che il luogo sono proposti dalla docenza, sta al progettista scegliere il proprio punto di vista, costruire delle domande che saranno i suoi "occhi" su quella tematica. Progetto e scrittura si coniugheranno accompagnando gli schizzi di lettura con degli appunti, anche con delle narrazioni, e poi dopo avere sviscerato la propria lettura, dopo più sopralluoghi, sarà interessante associare a dei disegni sintetici didascalie altrettanto sintetiche, anche costituite da una sola parola - aperto, chiuso, cupo, splendente, confuso - che siano chiave di lettura profonda del luogo. Le parole, a volte potranno essere degli ossimori in relazione alla contraddittorietà del paesaggio contemporaneo.

Anche per il tema si può proporre una esplorazione simile a quella proposta per il luogo ma con una differenza, mentre il luogo è dato nella sua interezza, il tema è inizialmente offerto, senza entrare nel dettaglio del programma funzionale. Questa scelta trova un efficace conferma in una esperienza didattica compiuta negli anni sessanta del XX secolo da Luis Kahn.

«Voglio raccontarvi una mia recente esperienza scolastica.

Il tema dato era un monastero. Partimmo dalla supposizione che fino a oggi non fosse mai esistito nessun monastero.

Io ero un eremita che aveva avuto l'idea di socializzare gli elementi, di portarli insieme in un unico luogo.

Dovevamo dimenticare le parole monaco, refettorio, cappella, cella.

Per due settimane non facemmo nulla.

Poi una ragazza indiana disse: "Io credo che la cella sia l'elemento più importante di questa comunità e che la cella dia diritto alla cappella di esistere, che la cappella dia diritto al refettorio di esistere, il refettorio tragga il suo diritto di esistere dalla cella e così pure il luogo di ritiro e i laboratori".

Anche un altro indiano non cattolico fu d'accordo con la ragazza. Sono d'accordo disse, ma voglio aggiungere un'altra importante constatazione e cioè che la cella deve essere uguale alla cappella, la cappella uguale al refettorio e il refettorio uguale al luogo di ritiro, ogni parte deve essere uguale all'altra, nessuna parte deve essere prevalente rispetto alle altre.

Devo ammettere che i progetti di questi due ragazzi indiani erano piuttosto

in lingua parlata del referente inteso nei segni della sostanza dell'espressione e del contenuto di immagini di immediata percezione. Da questa unione si forma il linguaggio secondo dell'architettura e dell'urbanistica espresso dai segni geometrici delle immagini architettoniche e dalla lingua parlata associati nella coerenza esaustiva e liberatrice dei fumetti, alcuni dei quali possono essere anche molto lunghi e analitici».

13. L.I. KAHN, *Conferenza tenuta al Politecnico di Milano nel gennaio 1967*, in «Zodiac 17» «USA Architecture»; anche in U. Rosa, *Louis Kahn, iperboreo ipoebreo*, biblioteca del Cenide, Cannitello (RC) 2005, pp.85-86.

14. Cfr.: M. HEIDEGGER, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976, p.97, l'abitare «vuol dire: rimanere nella protezione entro ciò che ci è parente (Frye) e che ha cura di ogni cosa nella sua essenza. Il tratto fondamentale dell'abitare è questo aver cura (*Schonen*). Esso permea l'abitare in ogni suo aspetto. L'abitare ci appare in tutta la sua ampiezza quando pensiamo che nell'abitare risiede l'essere dell'uomo, inteso come soggiornare dei mortali sulla terra».

15. Cfr.: C. SINI, *ivi*, p. 57.

«Ma il riparo, badate, è l'essere custodito fuori: l'uomo è sempre nell'aperto, nell'aperto di questo rischio, di questa inquietudine, di questo tracciare linee che sono come linee nella sabbia, che necessariamente si cancellano e vanno ricostituite. L'aperto va sempre rinchiuso, ma ogni rinchiuso è un altro aperto, e non c'è soluzione a questa inquietudine. Proprio questa inquietudine è nel contempo il riparo, il senso del *limen*, l'evento stesso della cultura, se vogliamo dire così: l'abitare con gli eroi nei primitivi linguaggi, loquaci e ciarlieri, che segnano e disegnano il territorio nel senso comune della parola; l'abitare con gli uomini, dove per la prima volta si calcola con mente pura, si scrive la città, si edifica la metropoli».

16. Da ricordare il recente caso letterario del bracciante semi-analfabeta di Chiaramonte Gulfi Vincenzo Rabito «Ragazzo del '99», che «ha scritto la sua autobiografia su una vecchia Olivetti, per sette anni della sua vita, tra il 1968 e il 1975. Il prodotto di questo lavoro è un'opera monumentale, forse la più straordinaria fra le scritture popolari mai apparse in Italia: si tratta di 1.027

scadenti, ma l'ispirazione delle loro parole è stata certo di grande guida a tutta la classe.

Lo studente più brillante del corso, un ragazzo inglese, fece un magnifico progetto nel quale introdusse nuovi elementi.

Per esempio l'esigenza di un camino che dominasse la composizione.

Collocò il refettorio a mezzo miglio di distanza dal centro del monastero, nella scia del ritiro, dicendo che era un tale onore per il ritiro essere vicino al monastero che gli si doveva dedicare una parte importante della costruzione.

Sono sicuro che se agli studenti fosse stata data prima una lista dei requisiti, alla classe non sarebbero venute idee del genere.

Il nucleo originario del concetto di monastero non andò perduto, ma anzi, nel riconsiderarne lo spirito, si finì per capirlo meglio.

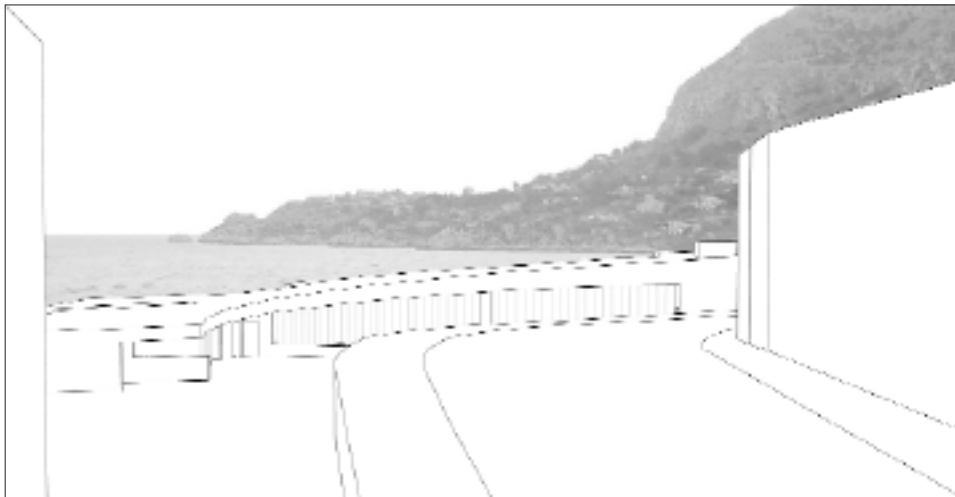
*È questa la ragione del mio interesse in questo nucleo, nella sua realizzazione formale, nel suo significato formale, nella realizzazione delle parti inseparabili di un'entità».*¹³

La citazione di alcune proposizioni di Louis Kahn, tratte da una sua conferenza tenuta al Politecnico di Milano nel 1967, chiariscono come può svilupparsi la riflessione su un tema di progettazione architettonica liberando immaginazione, pre-comprensione e, al contempo, andando alla ricerca di un'essenza tematica, prima che questa sia intorbidata dalle mere, seppur importanti, esigenze funzionali.

La necessità della cella, avvertita dalla ragazza indiana, sembra dimostrare anche come, dietro l'elemento soggettivo, si nasconde la percezione dell'essenza dell'abitare. Anche se l'allievo non avrà ancora realizzato che «l'abitare precede il costruire»¹⁴ sembra avere sperimentato, in un modo assolutamente personale, l'inquietudine¹⁵ dell'abitare che si manifesta con la necessità del riparo, della protezione e quindi della cella.

L'esigenza di proteggersi è più forte del bisogno di esprimersi, di narrare, che pure può sospingere un semi-analfabeta a scrivere una lunga autobiografia non conoscendo la grammatica, la sintassi e l'etimologia¹⁶. Questo aspetto di essenzialità costituisce il fondamento e il motore della progettazione architettonica, che non implica la totale disattenzione alla scienza e alla tecnica delle costruzioni, alle tecnologie dell'architettura, alla storia attuata in maniera precipua attraverso la lettura dei monumenti, e a tutte le altre importantissime conoscenze oggettive, ma sembra porre il progettista all'interno di un continuo circolo ermeneutico per cui ogni conoscenza oggettiva, necessaria e indispensabile, sembra essere sempre una piccola parte di una conoscenza più ampia orientata e resa significativa dal progetto.

La necessità dell'abitare (ri)scoperto attraverso la riflessione «a priori» sul tema architettonico del monastero, o di qualsiasi altro tema di progetto, può spingersi ancora oltre, se questo tipo di approccio coinvolge anche la dialettica tema-luogo. Questa trova una sua concretezza nel cosiddetto pro-plasma (pró «prima-davanti»; plásma «cosa formata, plasma»), termine usato dagli architetti greci al posto del francese *maquette*, e degli italiani archetipo, modello o plastico. In questo caso, cioè all'interno del laboratorio, il termine pro-plasma sottintende un archetipo ma questo non sarà la rappresentazione tridimensionale di un progetto, già interamente sviluppato e verificato funzionalmente. Per i greci il pro-plasma precede cronologicamente la realizzazione, all'interno del laboratorio il pro-plasma è qualcosa che anticipa il progetto.



Palermo, Scuola di Musica - Aspra (Bagheria, Palermo), progetto di V. Mandalari, a.a. 2005/06.

pagine a interlinea zero [...]. Dopo la morte dell'autore, l'opera è rimasta in un cassetto fino al 1999, quando il figlio, Giovanni Rabito, l'ha inviata all'Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano, presso cui è conservata e consultabile. Nel 2000 ha vinto il «Premio Pieve - Banca Toscana» per diari, memorie, epistolari inediti». Nota dell'editore in Vincenzo Rabito, *Terra Matta*, Einaudi, Torino 2007, p.V.

17. E.A. POE, *Abitazioni immaginarie 2*, Einaudi, Torino 1997, pp. 23-24.

Il pro-plasma - prima della cosa formata - è, nella sperimentazione didattica, una prefigurazione, una ricerca sui volumi e sul rapporto che questi possono avere con il luogo.

Grumi di gesso, volumi di cartone o di balsa entreranno in tensione con la rappresentazione in scala delle curve di livello e dell'edilizia esistente.

La massima libertà del progettista coincide in realtà con la sua massima responsabilità, affidata alla riflessione sul tema e sul luogo.

Dopo essersi interrogato separatamente sul luogo, coniugando disegni e scrittura, e sul tema, attraverso una riflessione libera dal programma funzionale, il progettista verifica, grazie al pro-plasma, l'incontro fra le potenzialità dei volumi e del luogo. In merito a questo rapporto il giovane progettista dovrebbe condividere la stessa tensione positiva e sensibilità alla trasformazione che anima Ellison, il protagonista de *Le terre di Arnheim* di Edgar Allan Poe. Ellison, "giardiniere artista di paesaggi" è convinto che «su tutta la superficie della terra, quale è formata dalla sola natura, non si troverà alcun punto di osservazione dal quale un occhio esperto e attento non troverà qualcosa di improprio nella cosiddetta "composizione" del paesaggio». Perché «la matematica non consente dimostrazioni più inconfutabili di quelle che il sentimento della propria arte concede all'artista. Costui non soltanto sa, che una certa disposizione apparentemente arbitraria della materia costituisce, ed essa solo può costituire, la bellezza vera»¹⁷.

Citando Poe non si vuole sovrapporre il ruolo dell'architetto, in questo caso allievo architetto, con quello del "giardiniere artista di paesaggi", anche se questo scambio di identità potrebbe avere delle contaminazioni positive, ma lo studente nel suo percorso formativo con grande responsabilità, deve maturare la necessità della trasformazione, della modificazione senza lasciarsi fuorviare da quella odierna temperie culturale che sembra vedere l'architettura *tout court* come un cancro da estirpare. Ritornando alle proposizioni di Poe bisogna concentrare tutta l'attenzione sulla definizione «apparentemente arbitraria» perché dietro queste due parole si nasconde la tensione dialettica tra elemento soggettivo e componenti oggettive della formazione. In questa tensione si insinua il lavoro didattico del docente che, nell'indicare un sentiero nuovo da percorrere in relazione all'anno di formazione, introdurrà tutte quelle conoscenze oggettive che ritiene opportune che risuoneranno sempre, nell'ambito della progettazione architettonica, alla luce dell'elemento soggettivo. Conoscere lo studente è un modo speculare per indicare all'allievo la strada socratica, del conosci te stesso, instaurando una verifica continua, in un processo che ha un inizio ma che non ha una fine, nonostante l'esperienza didattica si concluda.

Al laboratorio III di Progettazione architettonica - a.a. 2005/2006 hanno collaborato gli architetti M. Barbera, M. Blunda, L. Bullaro, V. Cannizzo, A. Cerrito, G. De Simone, A. Pumo.