

DT2 Design Toolkit for Design Teaching

Il laboratorio di progettazione

Note per un progetto didattico
a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti



 MIMESIS EDIZIONI

DT2

Il laboratorio di progettazione

Note per un progetto didattico
a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti

IL LABORATORIO DI PROGETTAZIONE.
NOTE PER UN PROGETTO DIDATTICO
a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti

Come si progetta un laboratorio di progettazione?
Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico, che possa servire alla sua rimodulazione progettuale.

COLLANA
DT2. A Design Toolkit for Design Teaching, vol. 01

EDITORE
Mimesis Edizioni (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

ISBN
9791222315225 (online) – 9791222315201 (stampa)

DOI
10.7413/1234-1234036

PRIMA EDIZIONE
Ottobre 2024

© 2024 – Mim Edizioni SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Immagini, elaborazioni grafiche e testi
© Gli Autori

Il presente volume è stato realizzato nell'ambito del progetto DT*2 – Le domande della ripresa e le risposte formative: Indicazioni per il progetto della didattica del progetto, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, visto il D.D. n. 104 del 02/02/2022 (Bando PRIN 2022), nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 2 Dalla ricerca all'impresa – Investimento 1.1. Decreto di ammissione del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) nr. 0001079 del 19/07/2023. Numero protocollo di progetto: 202232Y8YA, CUP: D53D23014730001. Il libro è disponibile anche in accesso aperto.

Ogni volume della collana è sottoposto alla revisione di referees scelti tra i componenti del Comitato scientifico.

COLLANA DT2
DT2 è un progetto editoriale, una piattaforma di scambio e uno spazio informativo sul ruolo della formazione architettonica in un periodo segnato da molteplici crisi. Il suo obiettivo è capire come promuovere fra i futuri architetti una visione critica del progetto che superi la tradizionale separazione delle conoscenze specialistiche in questo campo. Per questo, si concentra sul luogo specifico in cui il progetto viene insegnato nella sua dimensione integrata – il laboratorio di progettazione – e ne studia la possibile riformulazione in base alle diverse domande emergenti.

Collana attivata nell'ambito del PRIN DT2 – Le domande della ripresa e le risposte formative: Indicazioni per il progetto della didattica del progetto. Call 2022.
Unità di ricerca: Politecnico di Milano, Università degli Studi di Napoli "Federico II".

DIRETTA DA
Jacopo Leveratto
Politecnico di Milano
Alberto Calderoni
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

COMITATO SCIENTIFICO
Marianna Ascolese
Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Viola Bertini
Sapienza Università di Roma
Tommaso Brighenti
Politecnico di Milano
Daniele Campobenedetto
Politecnico di Torino
Tiziano De Venuto
Politecnico di Bari
Jacopo Galli
Università Iuav di Venezia
Fabio Guarerra
Università degli Studi di Palermo
Andrea Iorio
Università Iuav di Venezia
Luca Porqueddu
Sapienza Università di Roma
Viviana Saitto
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

PROGETTO GRAFICO
studio òbelo
Claude Marzotto
Maia Sambonet
Giorgia Florenzano



Come si progetta un laboratorio di progettazione?

Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico che possa servire alla sua rimodulazione progettuale. Dando prima conto delle sue condizioni di produzione, dal punto di vista procedurale e pedagogico insieme, e ricostruendo poi, attraverso una serie di aperture teoriche, di prospettive culturali e di racconti di sperimentazioni applicate, un quadro metodologico con cui provare a definire parametri, obiettivi e paradigmi di questo tipo di progetto.

Introduzione

6

Il progetto della didattica
del progetto

Jacopo Leveratto, Alberto Calderoni

Premesse

12

Il laboratorio prima
del progetto

Jacopo Leveratto

34

Estremi di una pedagogia

Tommaso Brighenti

Aperture

58

Il laboratorio di progettazione
come programma di ricerca

Roberta Amirante

84

Pedagogia sperimentale
e laboratorio progettuale

Lidia Gasperoni

Prospettive

98

La pedagogia
del gesto completo

Giovanni Maddalena,
Francesco Martinazzo

108

L'ambiente laboratorio

Joan Ockman, Alberto Calderoni

118

La differenza italiana
nella didattica

Alberto Ferlenga, Andrea Valvason

136

Note per una sistematica
del progetto didattico

Pierre-Alain Croset, Jacopo Leveratto

Applicazioni

150

Coerenza e ruolo del
laboratorio di progettazione

Domenico Chizzoniti

158

La capacità di visione (generale)
come necessario specialismo

Federica Visconti

162

Il progetto di un nuovo
corso di laurea

Marella Santangelo

166

Architettura

in una piccola scuola

Angelo Lorenzi

172

Costruire narrazioni
per le comunità

Nicola Flora

178

Identità mutevoli

Pierluigi Salvadeo

Apparati

184

Il laboratorio in numeri

Greta Allegretti

200

Bibliografia

210

Indice degli autori

Estremi di una pedagogia

Tommaso Brighenti

Nell'impossibilità di ricostruire un quadro esaustivo che affondi nelle radici della formazione e dello sviluppo della pratica laboratoriale come principale luogo di insegnamento del progetto, nel testo che segue si è tentato di individuare alcuni momenti paradigmatici che, secondo chi scrive, hanno condotto alla situazione odierna, a sua volta difficile da codificare e descrivere vista la sua caratterizzazione "caso per caso" che tutt'ora è presente nel variegato panorama delle scuole di architettura soprattutto in Italia.

In questi tempi, in un contesto dominato da una realtà globalizzata, quello che si può tentare di fare, limitando il campo di studio all'indagine oggetto di questa ricerca, è non cadere nella tentazione di trattare un tema più ampio, quello delle scuole e dei loro specifici aspetti culturali perché già ampiamente trattato in altre sedi e in una consistente letteratura e perché troppo poco è lo spazio per scrivere. Si è tentato quindi di provare a integrare il saggio di Jacopo Leveratto che precede questo testo per rimarcare alcuni momenti fondamentali per la nascita e lo sviluppo di quel luogo fisico e intellettuale che oggi definiamo "laboratorio", che hanno determinato la sua evoluzione storica, senza l'ambizione di presentare un contributo inedito, ma una sintesi su alcune questioni storicamente determinate e allo stesso tempo non superate, partendo dall'impossibilità di separare le cose e i fatti dal contesto storico, culturale e politico nel quale erano destinati a operare e senza esimersi da una presa di posizione, che anche dalla selezione stessa delle vicende descritte, tenta di far emergere una formulazione di ipotesi soggettive caratterizzanti le vicende del laboratorio di progettazione.

Negli anni, i luoghi deputati alla formazione degli architetti hanno incessantemente modificato i loro programmi, al punto che questo processo può essere considerato un campo di ricerca vero e proprio, in un delicato equilibrio dalle accademie ai politecnici, fino alle scuole di architettura, non come testimonianza cronologica di differenti livelli d'istruzione, ma come prospettiva di intenti.

Da dove iniziare quindi questo discorso?

Verrebbe voglia di addentrarsi nella tormentata storia delle Accademie, espressione che si è costruita per almeno tre secoli a partire dal Rinascimento mettendo in atto un avvicinarsi di programmi,

d'intenzioni, di stravolgimenti →1. Ma tralasciando il periodo rinascimentale che in particolare in Italia troverà le basi in città come Roma, si pensi all'Accademia di San Luca fondata da Federico Zuccari nella seconda metà del Cinquecento che aveva anteposto a ogni altro fine l'attività didattica, è il 1671 una data da cui partire quando Jean-Baptiste Colbert fonda l'Académie Royale d'Architecture della quale Jacques-François Blondel ne fu il primo direttore →2. In questa accademia la didattica integrava ancora il lavoro di bottega presso il maestro prevedendo la divisione in due classi, una inferiore, in cui gli allievi copiavano da disegni con lezioni di prospettiva, anatomia e geometria e una superiore in cui si esercitavano nell'apprendimento del gusto per mezzo delle dissertazioni. A compimento di questo modello didattico, nel 1720 viene integrato da un istituto complementare, quello dei premi come, ad esempio, il Prix de Rome, soggiorno quadriennale a Roma e strumento di conoscenza dell'antico dove i giovani più dotati venivano mandati per dare avvio alla loro carriera. Ma se questa centralizzazione del modello parigino portò a una supremazia destinata a protrarsi per due secoli ispirando, ad esempio, l'Accademia berlinese di Federico I oppure l'Accademia di Vienna, fu verso la fine del XVIII secolo che l'istituzione assunse alcuni di quei caratteri più attuali. L'insegnamento avveniva a partire dalla didattica del disegno e si alimentava di quel riferimento sul quale l'istituzione stessa si poggiava, l'antico, in quel momento nutrito dalle numerose scoperte archeologiche e dalla loro diffusione attraverso le prime pubblicazioni. Nel frattempo, in Germania, la riforma dell'Accademia di Berlino integrava gradualmente un elemento chiave del programma accademico dato dall'intenzione di legare la didattica all'industria nazionale, per potenziarne lo sviluppo conducendo a un ulteriore traguardo che determinerà il «conflitto risolto nel sistema francese con la serie delle École d'arts et métiers e i sovra-ordinamento assoluto dell'Accadémie des

1 Cfr. Nikolaus Pevsner, *Academies of Art, Past and Present*, Cambridge University Press, Cambridge 1940; Giuliana Ricci, a cura di, *L'architettura nelle accademie riformate. Insegnamento, dibattito culturale, interventi pubblici*, Guerini, Milano 1992; Stefano Cusatelli, *Architetture per le accademie*, in Luca Monica, Alessandro Scarrocchia, a cura di, *Per l'ampliamento dell'Accademia di Brera. Ricerche progettuali*, Mimesis, Milano 2015, pp. 60-71.

2 Cfr. Jacques-François Blondel, *Cours d'architecture enseigné dans l'Académie Royale*, Paris 1675.

Beaux Arts» →3. Lo spirito dell'Illuminismo in Francia, attraverso una campagna antiaccademica, ostacolava però lo sviluppo di queste istituzioni trovando un primo momento di rottura con gli avvenimenti della Rivoluzione Francese che condussero, nel 1793, la Convention National a sopprimere tutte le Accademie e le Società Scientifiche arrivando poi al 1795 con l'istituzione dell'École Polytechnique e al 1806 dell'École des Beaux-Arts mentre la Germania proponeva un sistema in parte affine ma maggiormente connesso con l'emergente industria, si pensi, solo per citare alcuni esempi, alle Kunstgewerbeschule, Kunstakademie, Gewerbeschule e Technische Hochschule. Questo per dire, con estrema schematicità, che è in questi anni che inizia a formarsi la necessità di un luogo fisico per la formazione, un organismo edilizio che sarà la messa in pratica dell'idea moderna di scuola in antitesi con l'ancora presente sistema medioevale della bottega del maestro, dotando le accademie delle prime classi di locali di dimensioni adeguate per l'insegnamento, vere e proprie aule didattiche laboratoriali, con caratteristiche riconoscibili e definite, in grado di ospitare un numero consistente di allievi.

Venendo all'Italia, e tralasciando le accademie d'arte, è Milano l'esempio di modernità capace di innovarsi e oltrepassare le crisi e di confrontarsi, anche per antitesi, con i casi europei.

Partire dal pensiero di Carlo Cattaneo è un passaggio utile a chiarire il contesto politico e culturale dove ogni proposta teorica assumeva l'aspetto di una soluzione pratica a problemi reali con uno sguardo a quei modelli europei per riservare all'Italia «un nobile posto nell'associazione scientifica dell'Europa e del Mondo» →4. Nel 1839 veniva pubblicato sul primo numero della rivista «Il Politecnico», il saggio di Cattaneo dal titolo *Sulla densità della popolazione in Lombardia e sulla sua relazione alle opere pubbliche* →5 che non trattava esplicitamente dell'istruzione ma affrontava il tema cruciale della relazione tra il grado di prosperità di un paese con il livello di pianificazione del territorio: «Noi possiamo additare le nostre Alpi soggiogate da strade ammirabili; il mare frenato dai murazzi; i fiumi sostenuti in alto da rive artificiali; la pianura per ogni

3 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 64.

4 Carlo Cattaneo, *Scritti filosofici*, vol. I, a cura di Norberto Bobbio, Le Monnier, Firenze 1960, p. 233.

5 Id., *Sulla densità della popolazione in Lombardia e sulla sua relazione alle opere pubbliche*, in «Il Politecnico», n. 1, 1839, pp. 29-52.

parte intessuta di acquedotti e spianata in prati invernali e risaie; la collina tutta intagliata in terrazzi e solcata di strade. [...] Tutta la nostra terra, al pari dell'antico Egitto, è un immenso monumento alle arti costruttive»→6. Manifesto di economia politica, e per l'esaltazione del territorio costruito di ingegneria civile, lo scritto rimandava alla consolidata tradizione delle arti costruttive lombarde, sottolineando la presenza di molti autori e i dei loro allievi che, nonostante «il debole esito di imperfetti studi tecnici»→7, erano i progettisti di importanti opere civili, testimonianza di una «non isterilita» grandezza→8. Queste affermazioni coincidevano con il momento di ridefinizione degli studi tecnici superiori→9 alimentando il dibattito sui problemi dell'insegnamento tecnico-artistico «fino a prospettare precisi percorsi di studio, programmi e strumenti didattici»→10. L'intellettuale milanese evidenziava poi in altri suoi scritti il ruolo necessario del capitale umano sostenendo che «prima d'ogni lavoro, prima d'ogni capitale, quando le cose giacciono ancora non curate e ignote in seno alla natura, è l'intelligenza che comincia l'opera, e imprime in esse per la prima volta il carattere di ricchezza»→11, un'intelligenza maturata dall'influenza reciproca di «menti associate» che necessitavano di quell'istruzione adeguata consona ai cambiamenti atto→12.

Ma l'istruzione superiore fino a quel momento in Italia era ancora troppo separata da un divario tra la sovrabbondante teoria degli studi scientifici da un lato, e l'eccessiva artisticità penalizzata da una scarsa pratica degli studi delle accademie d'arte dall'altro. Nel frattempo, nel

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem.*

8 Cfr. Ornella Selvafolta, *Gli studi di ingegneria civile e di architettura al Politecnico di Milano. Territorio, costruzioni, architetture*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Clueb, Bologna 2012, pp. 255-269.

9 Cfr. Carlo G. Lacaia, *La svolta unitaria negli studi superiori*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *op. cit.*, pp. 35-52.

10 Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 257.

11 Carlo Cattaneo, *Scritti economici*, vol. III, a cura di Alberto Bertolino, Le Monnier, Firenze 1956, p. 341.

12 Cfr. Mauro Macchi, *La nuova legge del pubblico insegnamento*, in «Il Politecnico», IX, fasc. 52-53, 1860, pp. 358-359.

1859, quasi in coincidenza con il processo di unificazione del Paese, veniva emanata la Legge Casati→13 che definiva le linee portanti per un nuovo sistema formativo nazionale e accoglieva gran parte delle esigenze manifestate da quei settori evoluti della società, concependo accanto ai ginnasi e ai licei classici, un nuovo indirizzo di formazione che, dalle Scuole tecniche arrivava agli Istituti tecnici secondari fino al vertice dell'istruzione universitaria. Venivano emanati una serie di atti il cui esito finale conduceva alla nascita di un insieme di strutture a carattere tecnico-scientifico ed economico, in parte ispirate a quelle già attive nei paesi più evoluti come Francia e Germania→14. Contemporaneamente, gli studi condotti all'interno delle Accademie di Belle Arti, ancora troppo legati all'insegnamento del classico, erano lontani dal riconoscere quella necessaria apertura a nuovi modelli in grado di integrare con più flessibilità le capacità creative con le abilità pratiche.

In questo clima di fermento intellettuale, nell'ottobre del 1863, l'Istituto tecnico superiore di Milano→15 avviava le sue attività con all'interno corsi di ingegneria civile e meccanica e, dopo soli due anni dalla nascita, nella ricerca di un equilibrio tra la «propensione all'arte» e il «dovere di scienza», apriva le iscrizioni alla nuova Scuola di architettura coniugando certi insegnamenti tecnico-scientifici attivi presso la Scuola di ingegneria con quelli di tipo artistico dell'Accademia di Brera e avvalendosi di figure come Camillo Boito→16 prima e di Luca Beltrami in seguito.

13 La legge Casati fu emanata il 13 novembre 1859 ed entrò in vigore nel 1861 con l'estensione a tutta l'Italia appena unificata. Cfr. Giuseppe Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'Inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960; Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *Da un frammento a un testo. Estate 1859, la discussione preparatoria sulla legge Casati*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *op. cit.*, pp. 15-34.

14 Questo processo di trasformazione del sistema dell'istruzione a conclusione del quindicennio di governo erano presenti sette scuole di applicazione per gli ingegneri tra cui quelle di Torino (1860) e Milano (1863), quelle già esistenti di Napoli, di Padova e di Roma, riformate o rifondate, e quelle di Palermo (istituita nel 1960, ma attivata nel 1966) e di Bologna (decretata nel 1975, ma aperta effettivamente nel 1977).

15 Cfr. AA. VV., *Il Politecnico di Milano. Una scuola nella formazione della società industriale. 1863-1914*, Electa, Milano 1981.

16 Cfr. Camillo Boito, *Il nuovo e l'antico in architettura*, a cura di Maria Antonietta Crippa, Jaca book, Milano 1989; Guido Zucconi, Francesca Castellani, *Camillo Boito. Un'architettura per l'Italia unita*, Marsilio, Venezia 2000; Guido Zucconi,

Boito già pochi anni prima nella sua Proposta di un nuovo ordinamento di studi per gli architetti civili precisava che vi erano mancanze nella preparazione universitaria strutturata su teorici e faticosi studi scientifici e priva di quella necessaria cultura di tipo pratico e artistico: «[...] lo studente esce dall'Università, non solo ignaro di tutti gli stili [...], degli ornamenti, della distribuzione, della convenienza, della composizione architettonica, e della prospettiva; ma ben anco inetto al disegno di facili proiezioni, inetto all'immaginare un semplicissimo edificio, dove la muratura, gli archi, i piedritti, i tetti e le altre più comuni parti siano ragionevolmente studiati. La scienza dell'Università rimane adunque per gli architetti infeconda» → 17.

Boito, allievo del Selvatico proveniente dall'esperienza presso l'Accademia di Venezia prima e a Brera successivamente, insegnò al Politecnico dal 1865 al 1908 impostando una didattica che rimase sostanzialmente immutata fino al primo dopoguerra e che influenzò decisamente la successiva nascita delle prime Scuole di architettura. Iniziava a maturarsi quello spazio fisico dove teoria e pratica trovavano una conciliazione, un antecedente del laboratorio di progetto, non molto dissimile da certe esperienze più attuali, in grado di allargarsi verso approfondimenti specifici secondo l'idea boitiana di "armonizzare" la forma con la struttura per mezzo di una chiara metodologia che poneva anche una particolare attenzione alla storia vista sempre come "esperienza attiva" in una dimensione culturale e operativa. Si maturava nell'allievo, grazie a questi "allargamenti" e approfondimenti specifici «una vera coscienza professionale legata rigorosamente alla riappropriazione del mestiere» → 18 stimolandone la capacità inventiva e progettuale.

Verso la teoria senza prassi Boito era inflessibile, sostenendo che, indirizzare i giovani «verso soverchie sottigliezze [...] è un annebbiare

Tiziana Serena, a cura di, *Camillo Boito un protagonista dell'Ottocento Italiano*, Istituto Veneto di Scienze Lettere ed Arti, Venezia 2002.

17 Cfr. Camillo Boito, *Proposta di un nuovo ordinamento di studi per gli architetti civili*, in «Il Giornale dell'Ingegnere Architetto ed Agronomo», n. 6, 1958, pp. 583-590; Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 260.

18 Eugenio Guglielmi, *Dall'Accademia alla scuola di architettura dei Politecnici. Tradizione e innovazione nella didattica di Camillo Boito*, in Alberto Grimoldi, a cura di, *Omaggio a Camillo Boito*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 74.

il cervello, un freddarne sovente il cuore e la fantasia» → 19. Gli aspetti legati al disegno → 20 erano prioritari come anche la questione della nuova lingua espressiva, nel primo caso il disegno veniva trasmesso a partire dal segno a mano libera passando per la costruzione geometrica fino ai dettagli, alla sintesi esecutiva e alla finitura artistica, mentre la questione espressiva era invece rivista nella definizione di quelle "sintonie linguistiche" e compositive che conciliavano il passato con il presente. Del metodo boitiano, rimando al libro di Elvio Manganaro → 21 dove afferma di come «Boito, riprendendo certi spunti che furono del Selvatico, pone la questione dello stile nazionale con modalità chiaramente analoghe a quelle che l'Ascoli verrà enunciando a proposito della lingua italiana [...]. Così per Boito è l'architettura lombarda nelle sue forme codificate tra l'anno mille e il duecento a caratterizzarsi quale elemento dominante, per presagio culturale, su cui innestare tanto le declinazioni regionali, quanto i nuovi usi che lo sviluppo tecnico e sociale andavano reclamando» → 22.

In termini pedagogici tali presupposti si traducevano nel corso di Architettura o meglio nel prestigioso corso di composizione architettonica, diretto da Boito: «Qui gli studenti seguivano un itinerario progressivo di apprendimento che, tra lezioni e esercitazioni, affrontava il progetto declinandolo in base alle grandi stagioni della storia dell'arte. Di ognuna gli allievi erano tenuti a conoscere le architetture in base all'"organismo" e all'"ornato", all'"ossatura" e al "carattere" applicandosi poi ai progetti congruenti con la loro logica intrinseca, più che con la loro forma esteriore» → 23.

Vi era infine un'attenzione agli approfondimenti strutturali e all'impiego di nuovi materiali come ad esempio il ferro che richiedevano corsi specifici riguardanti la sua applicazione, tutto sempre inteso con

19 *Ibidem.*

20 Cfr. Adele Buratti Mazzotta, *Cultura del progetto e didattica della rappresentazione al Politecnico di Milano tra Otto e Novecento*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 147-169.

21 Cfr. Elvio Manganaro, *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, Edizioni Unicopli, Milano 2015.

22 Ivi, p. 39.

23 Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 261.

un approccio sperimentale in grado di testare la validità delle soluzioni anche in una relazione stretta con il mondo produttivo e industriale.

È importante dilungarsi su questo caso milanese poiché, se pur non direttamente considerabile come scuola di architettura vera e propria, influenzerà la cultura italiana e in particolare il passaggio a un altro momento decisivo che, nel 1919, a seguito degli sconvolgimenti causati dalla prima guerra mondiale, dava avvio alla più recente storia della nascita delle scuole di architettura in Italia. In questo anno, a Roma, nasceva la prima scuola fondata da Gustavo Giovannoni. Scrive Paolo Portoghesi a proposito dell'architetto romano: «Giovannoni nasce nel 1873. Ingegnere, inizia la sua attività di docente all'interno della Facoltà in cui si era formato ricoprendo la titolarità di una cattedra molto interessante: Architettura generale, termine significativo con cui rivendicava l'unità della cultura architettonica anche all'interno di una situazione come la Facoltà di Ingegneria che invece aveva scelto la strada della cultura tecnica» → 24.

Fino a quel momento, la formazione dell'architetto avveniva ancora secondo i due distinti percorsi definiti da un lato dalle ormai logore Accademie di Belle Arti, dall'altro dalle Scuole di applicazione degli Ingegneri. Il progetto di scuola di Giovannoni prevedeva la riunificazione delle competenze secondo la famosa definizione di "architetto integrale", organizzando il percorso di studi in un organismo didattico organico: «In esso era proposto un curriculum professionale pensato per un apprendimento di base (biennio) e applicativo (triennio), in cui le materie d'insegnamento erano distinte in sintetiche (tutte le discipline della Composizione architettonica, collocate dal primo all'ultimo anno), storico-critiche e analitiche (tecnico-scientifiche)» → 25. Ponendo, come scrive D'Amato, «a fondamento della Scuola di Architettura il principio dell'unità della cultura umanistica e di quella scientifica» → 26, composte in maniera organica, allo studente era lasciato, "l'onore della sintesi"

24 Paolo Portoghesi, *L'insegnamento di Gustavo Giovannoni*, in Giuseppe Bonoccorso, Francesco Moschini, a cura di, *Gustavo Giovannoni e l'architetto integrale*, Accademia Nazionale di San Luca, Roma 2019, p. 9.

25 Claudio D'Amato, *La Scuola Italiana di architettura. 1919-2012. Saggio sui modelli didattici e le loro trasformazioni nell'insegnamento dell'architettura*, Gengemi, Roma 2019, p. 5.

26 Ivi, p. 16.

che gli dava la libertà di "comporre" nel progetto i differenti insegnamenti. Alle eredità alle quali attinse Giovannoni, tema non affrontabile in questo testo per la sua complessità, rimando alla tesi sostenuta da Manganaro → 27 e al libro di Nicoloso → 28, che ne ricostruiscono la cronaca delle vicende, ma è importante aggiungere alcune parole sul progetto culturale della scuola di Giovannoni. Il programma era ambizioso e originale, sia per il merito di tentare di giungere a una sintesi tra la preparazione tecnico-scientifica delle Scuole di applicazione degli ingegneri e quella artistica impartita dagli Istituti di Belle Arti con l'aggiunta della storia intesa in maniera "operativa", di matrice venturiana → 29 memore in aggiunta della lezione fisico-strutturale di Choisy, dove «la comprensione delle architetture del passato in chiave tettonica fu la condizione indispensabile dell'educazione architettonica» → 30 ma soprattutto poneva al centro la didattica del progetto di architettura, mantenendo fuori dalla scuola, a differenza di ciò che era avvenuto a Milano con Boito, la "questione degli stili", prerogativa della pratica professionale. Giovannoni inoltre diede enorme importanza nell'ordinamento didattico alla «Composizione architettonica, sia in orizzontale (in ciascun anno di corso), che in verticale come annualità dal primo all'ultimo anno» → 31: «[...] il 18 dicembre del 1920, con la prolusione proprio di Gustavo Giovannoni, si inaugura la Scuola superiore di architettura di Roma. [...] All'anziano Manfredo Manfredi e ad Arnaldo Foschini sono assegnati i corsi di composizione, mentre a Giovannoni la cattedra di restauro dei monumenti; Marcello Piacentini insegna edilizia cittadina, Vincenzo Fasolo storia dell'architettura. Sebbene sulla carta l'insegnamento della composizione sia appannaggio della componente

27 Cfr. Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica*, in Id., *op. cit.*, pp. 15-31.

28 Paolo Nicoloso, *Gli architetti di Mussolini. Scuole e sindacato, architetti e massoni, professori e politici negli anni del regime*, Franco Angeli, Milano 1999.

29 Come scrive Manganaro «Il tentativo venturiano di dare base scientifica all'insegnamento della storia dell'arte, attraverso un metodo di analisi basato sulla catalogazione e comparazione, suggerisce al Giovannoni la possibilità di una sua applicazione anche per la storia dell'architettura». Cfr. Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica... cit.*, p. 19.

30 Claudio D'Amato, *op. cit.*, p. 16.

31 *Ibidem*.

di più marcata formazione accademica, è nella posizione espressa da Giovannoni, [...] che deve essere cercato il sostrato teorico e metodologico alla base del nuovo impianto didattico, anche per quanto riguarderà la composizione» → 32.

È importante ricordare infine che l'impostazione didattica ideata da Giovannoni per la Scuola romana fu estesa dal 1932 alle altre scuole di Architettura presenti (Torino, Milano, Venezia, Firenze, Napoli, Palermo), rimanendo sostanzialmente invariata fino al dopoguerra con l'arrivo delle rivolte studentesche degli anni Sessanta e della cosiddetta "Università di massa", e allo stesso tempo è importante spendere alcune parole sulla coincidenza cronologica che, fuori dall'Italia, dava avvio alle avanguardie.

Se le accademie di stampo neoclassico ed eclettico come anche gli istituti tecnici ambivano a dare regole universali, la «corrispondenza tra esito e intenzione» → 33, dava riscontro all'uso sapiente di "tecniche di conformazione" appropriate attraverso il tema della trasmissibilità dell'arte portando, nel primo dopoguerra, alla costruzione di «un fronte a sostegno di una tendenza» → 34 unita all'intento rifondativo dell'arte e delle conoscenze che si concretizzò con la nascita di due delle maggiori scuole e avanguardie del Novecento: la Bauhaus e il Vchutemas.

Forse mai sottoposte a sufficienza a una "disamina della didattica" da molti «considerata una propaggine episodica dell'attività artistica di alcuni dei suoi protagonisti» → 35, queste scuole caratterizzate da programmi differenti ma allo stesso tempo confrontabili se pur distanti fisicamente e culturalmente, trovavano una concreta differenziazione nello spazio fisico. Il caso tedesco fu «un esempio straordinario di edificazione di un'accademia quale attuazione di un programma rivoluzionario nel campo della didattica artistica» → 36, mentre nel caso russo lo spazio

32 Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica... cit.*, pp. 16-17.

33 Luciano Semerani, *Il Circolo Malevič. La Scuola UNOVIS, 1919-1922. Il Dipartimento di ricerca Formale e Teorica del Museo di Cultura Artistica di San Pietroburgo, 1923-1926*, in Antonella Gallo, a cura di, *The Clinic of Dissection of Art*, Marsilio, Venezia 2012, p. 13.

34 *Ibidem.*

35 Tomás Maldonado, *Bauhaus – Vchutemas – Ulm*, in «Casabella», n. 435, aprile 1978, p. 9.

36 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 66.

della didattica era «simile a quello delle accademie storiche, con la collocazione di questa fucina dell'avanguardia in un palazzo della Mosca neoclassicista» → 37, caratteristica di "adattamento" che spesso aveva caratterizzato la lunga tradizione delle accademie proveniente, nel caso russo, dall'idea che Pietro il Grande ebbe di centralizzazione e integrazione delle principali scuole d'arte dei diversi livelli di istruzione.

Pertanto, in una fragile Germania del primo dopoguerra nella condizione storica della repubblica di Weimar e della crisi dei grandi ideali che caratterizzerà la cultura tedesca della prima metà del Novecento, Walter Gropius dal 1919 organizzerà e dirigerà una delle più importanti e conosciute scuole d'arte, la Bauhaus, nata dalla fusione della tradizionale Accademia di Belle Arti di Weimar con la Scuola Arti e Mestieri della stessa città, a partire dal programma rivoluzionario esposto nel famoso saggio *Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus* (1923) che deduceva dalla pura struttura logica del pensiero di matrice positivista «delle determinazioni formali di validità immediata» → 38.

In questa scuola lo spazio fisico dell'insegnamento e della didattica laboratoriale, non era più come negli esempi ottocenteschi «contenitore retorico destinato in primo luogo a rappresentare i rapporti con la classicità, quale prova tangibile del collegamento con l'arte classica a garanzia del valore della didattica ivi praticata» → 39, ma luogo determinato da un programma pedagogico definito da un corpo docente che, dagli aspetti più manuali dell'attività artistica, si spingeva verso lo studio della forma.

Negli stessi anni dalla fondazione della Bauhaus, l'Unione Sovietica era appena uscita dalla Rivoluzione d'Ottobre e l'istruzione artistica necessitava di essere rifondata avviando, all'interno del Ministero dell'Istruzione, un dialogo strutturato con la partecipazione dello stesso ministro Anatolij Lunačarskij, per la costruzione di un progetto pilota che fosse in grado di rifondare l'istruzione artistica per mezzo di un'esperienza didattica che andasse a istruire il popolo attraverso la conoscenza dell'arte per far emergere «singole persone e collettivi che si facciano

37 Ivi, p. 67.

38 Giulio Carlo Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Einaudi, Torino 1951; 2010, p. 11.

39 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 66.

interpreti artistici dell'animo delle masse» → 40. Un'arte che, come sosteneva Lunačarskij, solo attraverso l'educazione alla sua comprensione in tutte le sue manifestazioni ed epoche in quanto forma percepibile grazie a una "forza espressiva", era in grado di innestare in una società di contadini e operai che si apprestavano alla costruzione di un nuovo mondo, un processo virtuoso per la crescita e lo sviluppo della società. L'architettura, in una sintesi con la pittura e la scultura veniva pertanto spogliata «da qualsiasi configurazione predefinita da canoni stilistici per riportarla sul piano astratto della pura composizione, fosse essa pittorica, scultorea, architettonica, di forme» delineando due orientamenti: quello dell'arte come "costruzione", sostenuto da Rodčenko e Korolev che andava nella direzione di un'arte produttivista in linea con il Ministero per una Rivoluzione proletaria che diede poi le origini al movimento costruttivista e quello dell'arte come "composizione" sostenuto da Ladovskij e Krinskij che diede vita al movimento dei "razionalisti" intendono la razionalità come «il razionale svolgimento dei meccanismi mentali della percezione della forma, la razionale economia dei mezzi espressivi a produrre il massimo effetto comunicativo e pervasivo» → 41.

All'interno del Vchutemas, queste linee, trovarono un riscontro pratico in una spartizione dei laboratori, come descritto da Maurizio Meriggi: «Nel corso di studi propedeutico comune a tutte le facoltà (produzione industriale, grafica, pittura, scultura, architettura): ai costruttivisti andarono i Laboratori Grafica (Rodčenko), Superficie e colore (Vesnin-Popova), Volume (Babyščev); ai razionalisti il laboratorio Spazio (Ladovskij-Krinskij) [...]. Nel corso di laurea specialistica della Facoltà di Architettura i laboratori andarono più o meno equamente divisi tra: i gruppi di avanguardia dei razionalisti (Ladovskij, Dokučev) e dei costruttivisti (Vesnin), gli accademici (Žoltovskij e Šcusev) e, per una breve ma importante stagione, i nuovi accademici (Mel'nikov e Golosov)» → 42.

Generalizzando molto i laboratori si fondavano sugli studi analitici come ad esempio il ritmo o lo stile, la massa e la forma in architettura

40 Maurizio Meriggi, *Tre laboratori della Facoltà di Architettura del VKhUTEMAS*, in Antonella Gallo, *op. cit.*, p. 33. La fonte originale della citazione proviene da Anatolij Lunačarskij, *I compiti del potere Sovietico nel campo dell'arte, 1919*, in *Id. Sull'arte e la letteratura*, Mosca 1980, pp. 94-98.

41 Maurizio Meriggi, *op. cit.*, p. 34.

42 Ivi, p. 35.

e dello spazio, attraverso metodi didattici che dalla "dissezione analitica" del fenomeno architettonico si spingevano alla percezione della forma. Gli obiettivi pedagogici erano diversi: andavano dallo sviluppo delle capacità analitiche e sintetiche mediante l'attività pratica della progettazione fino a un lavoro di analisi della realtà sociale trasmesso attraverso «l'esatta rappresentazione architettonica delle funzioni date – per raggiungere una – perfetta corrispondenza tra funzione data, spazio, materiale e costruzione» → 43 acquisendo, grazie al disegno e ai modelli, la capacità ad operare con lo spazio tridimensionale e quella "logica costruttiva" tenuta sempre in particolare considerazione dai docenti della scuola.

A titolo esemplificativo si cita il Laboratorio Nuova Accademia della Facoltà di Architettura tenuto da Golosov e Mel'nikov tra il 1921 e il 1924 che si basava sul concetto di "massa" analizzato dagli allievi che ne studiavano fenomenicamente una gerarchia che andava dalla massa soggettiva del nucleo compositivo dell'architettura fino alla massa oggettiva fatta da tensioni verticali, orizzontali, diagonali, eccetera. Il disegno era fondamentale perché sintesi della chiarezza compositiva dell'idea come anche il modello, strumento di verifica. Sono molto note le immagini dei laboratori con i tavoli e le scaffalature sempre presenti nelle aule fotografate gremite da modelli di varie dimensioni realizzati con differenti materiali.

Fatti questi brevi accenni alle avanguardie, non trascurabili in questo tentativo di cronaca, è importante tornare all'Italia. Giunti al dopoguerra, eccezione fatta per l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia che dal secondo dopoguerra con Giuseppe Samonà aveva avviato una sperimentazione didattica → 44, coinvolgendo docenti di Roma e poi di

43 AA. VV., *Saggio di applicazione del metodo della dialettica materialistica alla elaborazione di un programma didattico per la progettazione architettonica*, in Guido Canella, Maurizio Meriggi, a cura di, *SA Sovremennaja Arkhitektura. 1926-1930*, Dedalo, Bari 2007, p. 556.

44 L'esperienza dello Iuav di Venezia, che dal secondo dopoguerra diede avvio a quella lunga tradizione basata sugli studi urbani e sulle questioni tipo-morfologiche, meriterebbe più spazio in questa trattazione schematica ma per motivi di sintesi si rimanda solo ad alcuni riferimenti bibliografici. Sulla tradizione inaugurata da Giuseppe Samonà e Saverio Muratori e nutrita dall'insegnamento di maestri dell'architettura come Albini, Gardella, Scarpa e proseguita dal Gruppo Architettura fondato da Carlo Aymonino, e da una generazione di poco più giovane come Luciano Semerani, Gianugo Polesello, Francesco Tentori e molti

Milano e Torino, e forse la scuola privata dell'APAO, fondata nel 1945, ma con vita brevissima, le sette scuole di architettura allora esistenti in Italia fino ai primi anni Sessanta erano ancora legate ai metodi didattici degli anni Trenta → 45.

Il boom economico tra gli anni Cinquanta e primi anni Sessanta aveva messo in evidenza in maniera esplicita una certa inadeguatezza da parte dell'architettura italiana ad affrontare quel cambiamento causato dalle trasformazioni dell'ambiente costruito. L'architettura italiana non solo «non forniva quadri capaci di introdurre correttezza tecnica nelle operazioni che si venivano compiendo, ma neppure idee, concezioni e proposte, che potessero contestarne l'incultura. La scuola aveva continuato a sfornare una élite di professionisti generici destinata a risolvere il superfluo decorativo di una élite agiata: non aveva prodotto operatori per la pianificazione territoriale né tecnici dell'urbanistica né progettisti urbani né autentici designers; tanto meno aveva prodotto cultura, attraverso un esercizio sistematico e continuo di ricerca» → 46.

Tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, all'interno della Facoltà di Architettura al Politecnico di Milano i corsi riguardanti direttamente il progetto architettonico, quelli quindi più vicini alla didattica laboratoriale conosciuta oggi, erano solo sei su un totale di trentaquattro insegnamenti fondamentali → 47. La struttura dell'ordinamento didattico

altri si veda, tra i tanti, Gabriele Cappellato, Giovanni Testi, a cura di, *Progetti per la città veneta. 1926-1981*, Neri Pozza Editore, Vicenza 1982; Luciano Semerani, *Why not?*, in «Architectural Design Profile», n. 59, 1985, pp. 4-14; Marina Montuori, Franca Pittaluga, a cura di, *Insegnare l'architettura. Riflessioni sulla didattica alla Scuola di Venezia*, Il Cardo, Venezia 1994.

45 Cfr. Aldo Castellano, *Cultura architettonica milanese e rinnovamento della Facoltà di Architettura tra anni Cinquanta e Sessanta*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 261-290; Lorenzo de Stefani, *Le scuole di architettura in Italia. Il dibattito dal 1860 al 1933*, Franco Angeli, Milano 1992.

46 Giancarlo De Carlo, *La piramide rovesciata*, De Donato, Bari 1968, p. 40.

47 Questi corsi erano: Elementi di composizione e Caratteri distributivi degli edifici al III e al IV anno, Composizione architettonica e Architettura degli interni, arredamento e decorazioni riproposti al I e al V anno. Di questi sei corsi, solo cinque appartenevano a Professori Ordinari tra cui Piero Portaluppi con la cattedra in Composizione architettonica al IV e V anno, Gio Ponti che insegnava Architettura degli Interni al I e II anno e infine Antonio Cassi Ramelli su Caratteri distributivi degli edifici e successivamente in Composizione architettonica in sostituzione di Portaluppi. Cfr. Raffaele Pugliese, Francesca Serrazanetti, Cristina B ergo, *Sperimentazione o dell'Architettura politecnica. Origini e sviluppi della cultura*

risultava suddivisa in autonomi “saperi disciplinari”, nei quali l'insegnamento del progetto restava in secondo piano. La didattica e l'università stessa necessitavano di essere rinnovate, non era più possibile che, inseguendo definitive sistemazioni teoriche, si impedisse agli studenti un apprendimento critico.

A fronte di ormai logore posizioni disciplinari e di un accademismo frutto di quell'“agnosticismo imperante”, contro cui solo Rogers e i suoi allievi lottavano già da anni, nel 1963 presero avvio i primi movimenti studenteschi che da sciopero si trasformarono in occupazione delle università → 48 e che diedero l'avvio a quella trasformazione che determinò quel radicale cambiamento protratto nei decenni successivi.

Fu in particolare un gruppo di docenti capeggiati da Ernesto N. Rogers nell'architettura, che non fece mancare la sua voce anche tra le pagine della sua «Casabella-continuità» → 49, e da Piero Bottoni nell'urbanistica che, schierati con queste proteste, suggerivano ai colleghi a non «chiudersi nell'orgoglio di casta», sostenendo che il compito della scuola fosse quello di garantire una visione da “intellettuale critico” e che la didattica doveva fondarsi non sulla certezza di una conoscenza preconstituita ma sul dubbio di una conoscenza da acquisire nella correlazione tra la teoria e la prassi. Così, nella scuola, cominciarono a emergere alcune figure che, sviluppando un proprio progetto culturale, si distinguevano dalla maggioranza del corpo accademico per i contenuti del loro insegnamento, come, ad esempio Guido Canella e Lucio Stellario d'Angiolini. Da parte loro vi era un'attenzione particolare al progetto di architettura e di urbanistica aprendo quel confronto con il contesto entro il quale l'architettura si andava a collocare attraverso la ricerca di soluzioni tipologiche e di quei “caratteri emergenti” ed estraibili dal rapporto «forma dell'architettura-forma della città», nella necessità di portare ogni ricerca in una realtà concreta, «per far aderire il progetto

moderna dell'architettura nella ricerca e nella didattica al Politecnico di Milano, Maggioli, Milano 2013.

48 Le proteste iniziarono a Milano, ma in breve tempo si estesero a Torino, Firenze e Roma, anticipando quella esplosione che verso la fine del decennio interesserà ampi settori delle università di diversi paesi del mondo. Cfr. Bruno Zevi, *La rivolta degli studenti di architettura*, in «L'architettura cronache e storia», IX, n. 2, 1963, pp. 74-75.

49 Cfr. Ernesto N. Rogers, *Evoluzione della vita universitaria*, in «Casabella-continuità», n. 273, 1963, pp. 2-3.

dell'architettura e quelle medesime radici che hanno sempre sorretto e continuano a sorreggere l'idea di necessario cambiamento dal fondo di una cultura che vuole trovare nuovi tempi e modi di intervento che siano rivolti all'utilità comune» → 50.

Solo per citare un'esperienza rispetto alla didattica, tra i riscontri più importanti, nell'anno accademico 1965-66, anno in cui, a causa di un elevato numero di studenti, il corso di Elementi di composizione di Rogers, che in quell'anno affrontava il tema tipologico del teatro, fu sdoppiato in due corsi e uno di questi fu assegnato a Canella. «La proposta didattica dei due corsi, spesso integrata nelle rispettive formulazioni, presupponeva un procedere epistemologico capace di orientare conoscitivamente e dialetticamente, ogni volta e alle diverse scale, la ricerca urbanistica e architettonica sulle risorse e sui fattori reali che incidono sul territorio e sui comportamenti della comunità. Pertanto la ricerca riusciva a trasferirsi dall'interno all'esterno dell'università, trovando modalità e punti di applicazione sul territorio per le occasioni che si offrivano (tra queste i luoghi di origine degli studenti, i concorsi pubblici, la stessa attività professionale dei docenti) e che venivano affrontate e discusse come casi clinici, dalla anamnesi alla diagnosi, all'intervento» → 51.

Oltre alla figura di Canella, all'interno della Facoltà di Milano c'era un altro architetto-docente Aldo Rossi, anch'egli proveniente da Rogers e dalla sua «Casabella-continuità», che in quegli anni conduceva una sua personale ricerca. Attorno alle figure di Rossi e Canella erano riconoscibili due delle principali linee di ricerca che in quel momento contraddistinguevano la Facoltà di Milano, identificate dai loro corsi e nei due libri che uscirono lo stesso anno, *L'Architettura della Città e Il sistema teatrale a Milano* → 52.

Mentre Rossi nei suoi corsi indagava la città come «manufatto» attraverso un'analisi tipologica, con la particolare attenzione al tema delle permanenze e del rapporto tra monumenti e tessuti, Canella

50 Carlo De Carli, *Architettura spazio primario*, Hoepli, Milano 1982, p. 621.

51 Guido Canella, *Trent'anni di sodalizio culturale*, intervista rilasciata a Milano il 20 dicembre 2007, riveduta e integrata il 22 febbraio 2008, in Stefano Recalcati, *La battaglia delle idee. Il contributo di Lucio Stellario d'Angiolini all'urbanistica italiana*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, p. 223.

52 Cfr. Aldo Rossi, *L'architettura della Città*, Marsilio, Padova 1966 e Guido Canella, *Il sistema teatrale a Milano*, Dedalo, Bari 1966.

riproponeva una idea "civile" della funzione, attraverso la quale sviluppare un ripensamento integrale delle principali attività di vita associata. Rossi cercava attraverso l'analisi della città di codificare una strumentazione disciplinare nel tentativo di formare un recinto autonomo della disciplina che andasse a rafforzare anche l'insegnamento del progetto. Canella, invece, era più aperto a una "visione larga" che andava dal contributo dell'urbanistica strutturale, alla storia, intesa nel suo ampio fronte conoscitivo non limitata solo a quella dell'architettura, ma allargata a quella economica, sociale e politica.

Queste due posizioni trovarono fin da subito un riscontro concreto nella didattica e nella pratica laboratoriale, allora non ancora definita tale, influenzando per diversi anni generazioni di allievi e di posizioni culturali. Due distinte direzioni, che contraddistinsero la ricerca maturata nella Scuola milanese, e che trovarono una ulteriore conferma negli anni della cosiddetta "sperimentazione" che prese avvio nella primavera del 1968 → 53 dove si formarono nuclei forti di studenti, assistenti e docenti coinvolti in prima persona nella ricerca, con Paolo Portoghesi come preside chiamato a coprire quel ruolo dal 1967.

Durante la stagione della sperimentazione didattica → 54, non c'era più il legame con una serie di discipline più o meno obsolete, ma la didattica del progetto architettonico era fondata su un programma dove lo studente partecipava operativamente alla ricerca svolta e coordinata dallo stesso docente. Divenne un modo di allontanarsi da quella formazione "professionalizzante" che fino a quel momento, una gran parte di architetti della generazione precedente, aveva condotto per mezzo di metodologie legate alla loro attività professionale. Nasceva così un nuovo modo di intendere l'insegnamento del progetto, che poneva fine ai corsi tradizionali strutturati per annualità e fondati su lezioni ex cathedra ed esercitazioni ex tempore, impostando la didattica come quel «laboratorio dove si produce cultura» tanto caro a Rogers e intendendo la scuola come «un attivo servizio del complesso

53 Cfr. «Controspazio», V, n. 1, 1973; Giovanni Di Maio, *Milano. Facoltà di Architettura del Politecnico*, in Movimento studentesco, a cura di, *Documenti della Rivolta universitaria*, Laterza, Bari 1968; Raffaele Pugliese, Francesca Serrazanetti, Cristina Bergo, *op. cit.*; Stefano Recalcati, *op. cit.*, pp. 105-121.

54 Durante questa stagione le unità di ricerca più significative furono quelle di Piero Bottoni con Lucio S. d'Angiolini e Lodovico Meneghetti, Giuseppe Campos Venuti, Guido Canella e Aldo Rossi.

sociale»→55, senza tralasciare la critica e l'immaginazione, pilastri della ricerca architettonica.

A seguito di queste vicende una data decisiva fu il 1971, quando ad opera del Ministro della Pubblica Istruzione, l'intero Consiglio di Facoltà fu sospeso per motivi principalmente politici. Questa data signifierà per una parte della cultura architettonica italiana un momento di rottura che troverà una ripresa solo nel 1974 con la reintegrazione del corpo docente e con l'arrivo di una generazione di allievi che ebbero il merito di riportare al centro dell'insegnamento le questioni legate alla composizione e al progetto attraverso proposte di ricerca che influenzarono in maniera decisiva l'insegnamento dell'architettura e l'architettura stessa per il loro «carattere fondativo» grazie all'approccio «conoscitivo» proposto.

Dopo questa data, sintetizzando estremamente, certamente protagonista fu quella generazione nata intono agli anni Trenta che, assieme ai loro allievi, si fecero promotori di una sorta di revisione nel tentativo di ristabilire un ordine al disordine succeduto al '68.

Sul piano culturale, questa generazione di docenti, trovarono un avanzamento comune nella questione del rapporto tra architettura e città allontanandosi in parte dall'insegnamento del loro maestri come Rogers ad esempio, che vedeva la città come sullo sfondo di un discorso più ampio in cui si stagliavano le individualità del Movimento Moderno che egli stesso aveva conosciuto e frequentato direttamente.

L'insegnamento del progetto pertanto partiva dall'operativo tendendo di cogliere quelle connessioni logiche e quelle teorie necessarie per una interpretazione critica e appropriata di certi fenomeni. Questa generazione di docenti non interamente convinti di quei procedimenti molto spesso «sistematizzati e astratti» dei loro maestri, tentavano di fare i conti, ogni volta, con «la cultura di quella realtà di cui ciascuna generazione e, al limite, ciascun individuo possono rendersi portatori»→56. L'insegnamento doveva possedere un carattere di generalità lasciando allo studente la libertà di scegliere ma allo stesso tempo accompagnato dalla necessaria influenza esercitata dal docente.

55 Ernesto N. Rogers, *L'utopia della realtà*, in «Casabella-continuità», n. 259, 1962, p. 1.

56 Guido Canella, *Comporre secondo alcune costanti*, in Giorgio Ciucci, *L'architettura italiana oggi. Racconto di una generazione*, Editori Laterza, Bari 1989, p. 46.

Ma gli anni a seguire, in particolare gli anni Ottanta, furono di grande inquietudine per le facoltà di architettura italiane, iniziava a «farsi sentire lo scontento per le due riforme precedenti che avevano eliminato il vecchio senza edificare il nuovo; ma soprattutto si percepì sempre più chiaramente che l'arbitrio – di studenti e docenti – dominava in ciascuna sede, tutti interessati ad accreditare una propria idea di percorso culturale»→57. Su iniziativa della Conferenza dei Presidi→58 si avviò un nuovo disegno di riforma dell'ordinamento didattico che tentava di razionalizzare la logica dei «piani di studio», e in qualche modo riportare al centro l'insegnamento della composizione architettonica e l'esercizio del progetto con l'importante e decisiva introduzione dei Laboratori di progettazione→59, «il più organico tentativo di ripensare un moderno progetto di didattica da parte della comunità scientifica degli architetti»→60.

Se si volesse citare almeno un esempio fecondo di sperimentazione applicata al laboratorio di progetto, forse è Milano di nuovo protagonista con l'esperienza tristemente e frettolosamente conclusa, della Scuola di Architettura Civile del Politecnico di Milano a Bovisa→61 che pose al centro del suo programma culturale e formativo il progetto coltivato nella dialettica tra le diverse tendenze culturali presenti nella scuola e nella stessa architettura italiana e all'esperienza laboratoriale.

57 Claudio D'Amato, *op. cit.*, pp. 34-35.

58 Ivi, p. 35 (nota 15).

59 Cfr. DM 24 febbraio 1993, Art. 2.2, pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 2 luglio 1993, serie generale n. 153, pp. 18-39; 18.

60 Claudio D'Amato, *op. cit.*, pp. 34-35.

61 Cfr. Simona Pierini, a cura di, *La formazione di una Scuola di Architettura*, Seconda Facoltà di Architettura Milano Bovisa, Politecnico di Milano, Milano 2000; Marco Dezzi Bardeschi, *Il Politecnico alla Bovisa e la rinascita del quartiere operaio (1970-2008)*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 59-74; Enrico Bordogna, *La Scuola di Architettura Civile a Bovisa e il disegno della città*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2019; Giorgio Fiorese, *Aura di Bovisa. Produzione Conoscenza Figurazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2015; Enrico Bordogna, *La Scuola di Architettura in Bovisa. Interpretazione di una esperienza*, in Adriano De Maio, Maria Cristina Treu, a cura di, *Le radici del futuro. Storie dal Politecnico di Milano*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2022, pp. 123-130.

In questa scuola la didattica e il suo progetto culturale non sono mai stati intesi in maniera tautologica, come categoria chiusa in sé stessa e alienata dal processo storico perché la scuola, secondo quell'eredità rogersiana, doveva diventare il luogo più consono per pensare in concreto a un mondo migliore, un mondo costruito con "mezzi reali" per "fini reali".

Come descritto chiaramente nel fascicolo dispensa pubblicato nel 2000, la Scuola di Bovisa ebbe il merito di distinguere «il progetto di architettura dalle discipline che concorrono alla sua costruzione: le discipline storiche, quelle tecnico scientifiche, urbanistiche, di restauro, compositive» → 62 mettendo in chiaro fin da subito i necessari rapporti fra di esse, in maniera infradisciplinare, rispettando le proprietà e quindi il fondamento scientifico «necessario per ammettere una disciplina al tavolo del progetto» → 63. «Primo presupposto è che la formazione dell'Architetto delle Costruzioni debba costruirsi sin dall'inizio intorno all'esperienza centrale del progetto d'architettura. Il progetto è inteso nei suoi aspetti sia teorici che operativi e si riferisce a diversi ambiti di applicazione: la città, il paesaggio, l'edificio, l'ambiente costruito, gli interni» → 64. Il laboratorio, che aveva una durata rigorosamente annuale, diventava quindi il fulcro della didattica e della ricerca architettonica, luogo fisico e intellettuale non pressato dal peso delle contingenze in grado di applicarsi più spregiudicatamente a quei problemi della città e del territorio, delimitando la sfera di pertinenza della composizione architettonica e del suo insegnamento e ponendo alla base della didattica l'individuazione di quei "temi dominanti" necessari all'insegnamento del progetto, senza mai tralasciare la sperimentazione formale ed espressiva considerata come momento indivisibile del lavoro dell'architetto.

Tra i pochi recenti casi simili a quello di Bovisa, a oggi forse non ancora storicizzabile ma di chiaro interesse, è importante almeno citare l'esperienza del Politecnico di Bari e in particolare il tentativo da parte di un gruppo di docenti di costruire una Scuola che avesse un carattere riconoscibile partendo dall'insegnamento del progetto, affermando

62 Antonio Monestiroli, *Per una Scuola di Architettura Civile*, Documento presentato al C.d.F. nella seduta del 27 aprile 2007, pubblicato in Simona Pierini, a cura di, *op. cit.*, p. 27.

63 *Ibidem.*

64 Cfr. AA. VV., *L'offerta formativa*, in in Simona Pierini, a cura di, *op. cit.*, p. 33.

un'azione culturale definita da D'Amato "anti-modernista" per la sua capacità di sottrarsi al controllo di certe logiche politiche mantenendone una sua autonomia culturale. Questa scuola, di eredità giovannoniana e in parte muratoriana, improntava l'intera didattica laboratoriale su un fatto costruttivo, tettonico, l'uso della pietra che da una tradizione locale trovava un riscontro con una certa tradizione costruttiva mediterranea. Una questione quasi stereometrica ma anche tipo-morfologica, che identificava un gruppo di docenti nella loro didattica del progetto fino alle ricerche condotte.

Provando a concludere, e arrivando all'oggi, la nostra società negli ultimi anni ha subito un cambiamento radicale e profondo, dove il sapere si è oggettivato e la velocità di accesso alle informazioni ha portato le nuove generazioni a vivere dentro un nuovo mondo, con conseguenze ben visibili nei comportamenti e nelle strutture educative. Questo mutamento si riflette non soltanto nell'insegnamento ma anche nel mondo professionale, nella politica, nell'evoluzione della città e in tutte le sue istituzioni nel loro insieme. Un cambiamento che si ripercuote sull'insegnamento del progetto e quindi nella pratica laboratoriale generando la ormai acquisita necessità di un ripensamento che ci pone l'interrogativo su quali direzioni perseguire, senza eludere il problema dell'architettura e senza anteporre il come al cosa tramettere. Per questo guardare a certe esperienze del passato risulta determinante per non incorrere in certi errori e per trarne gli aspetti più fecondi che hanno caratterizzato la formazione dell'architetto. Se in certi casi alcune delle sperimentazioni qui citate sono state in grado di difendersi da ciò che accadeva al loro esterno, comportandosi come "sfere illuminate di consapevolezza", capaci di condurre ricerche originali e non convenzionali, sviluppando una forma di "autodifesa", si pensi alle avanguardie ad esempio, che hanno affermato quella supremazia della chiarezza metodologica, in altri sono state esperienze che hanno portato a rinnovate forme di raffronto con la realtà per mezzo di un dialogo con le molteplici discipline. Queste esperienze, fondate ognuna su una forte identità che molto spesso si è distaccata dalla tradizione accademica corrente se non addirittura incaricatesi di un ruolo fondativo, assumono una dimensione culturale fondamentale per lo sviluppo della disciplina, avvalorando come la rifondazione di un fare artistico rappresenti il fondamento di una tendenza e di come tale tendenza si alimenti di una costruzione teorica e di una precisa e consapevole posizione nei

confronti del mondo, «presupposto trascendentale di ogni scienza della cultura» → 65.

Nel corso di queste sperimentazioni, si sono alternati atteggiamenti volti a ritirarsi in difesa di un'autonomia, cercando di raggiungere un livello di scientificità e oggettività simile a quello delle scienze esatte, e al contrario, ci sono stati anche approcci orientati ad "aprirsi", ad affrontare la realtà o a cercare di dominarla, accettando quell'empiria e quelle regole coerenti al periodo storico in cui si sono maturati. Atteggiamenti rigorosi, in grado di portare a una autenticità e una appropriatezza del discorso attraverso quegli elementi acquisiti nella completa «coscienza della loro disponibilità» → 66, dove per elemento si intende l'insieme di quelle operazioni costitutive «[...] così che se si parla di elementi del fenomeno architettonico, si deve considerare mezzi e norme unitariamente, perché i principi sorgono dall'essenza stessa dei mezzi impiegati e i mezzi vengono scelti come conseguenza inalienabile dei principi» → 67.

Va aggiunto infine che in tutti i casi, la trasmissione della disciplina è sempre avvenuta partendo dall'insegnamento della composizione architettonica per mezzo di un lavoro identificabile e trasmissibile nei suoi molteplici aspetti. Ma affermare, come scrive Semerani, «il primato della composizione architettonica non è solo questione poetica. In una scuola d'architettura la questione principale è la didattica» → 68. È quindi evidente che, dalla dialettica delle diverse posizioni culturali, persino dalla eterogeneità delle idee che si incontrano insieme nel laboratorio di progettazione, luogo nel quale si incardina la pratica dell'insegnamento dell'architettura, nasce la specificità di una scuola.

65 Max Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1966, p. 96.

66 Ernesto N. Rogers, *L'insegnamento della composizione architettonica*, in «Casabella-continuità», n. 280, 1963, pp. 2-3.

67 *Ibidem*.

68 Luciano Semerani, *Why not?*, in Marina Montuori, a cura di, *Studi in onore di Giuseppe Samonà*, Officina, Roma 1988, p. 401.

Indice degli autori

Roberta Amirante è Professore Ordinario di Composizione architettonica e urbana all'Università "Federico II" di Napoli dal 2002. Ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Composizione architettonica presso lo luav nel 1990 ed è attualmente membro del collegio dei docenti del dottorato di ricerca in Architettura Unina. Fa parte della commissione F2 cultura della "Federico II" e da quarant'anni è nella redazione della rivista «Op. Cit.». Dal 2013 al luglio 2021 è membro eletto del Senato Accademico dell'Università di Napoli "Federico II"; nel 2011 è membro del GEV (gruppo esperti valutatori) dell'area 08 (ICAR14) nell'ambito della VQR 2004/2010. Ha sviluppato numerose ricerche nel campo della progettazione architettonica e urbana. Si è occupata di didattica del progetto di architettura e, più recentemente, del rapporto tra "progetto e ricerca".

Domenico Chizzoniti è Professore Ordinario al Politecnico di Milano, presso il Dipartimento ABC. Laureato nel 1996 al Politecnico di Milano, dallo stesso anno è cultore della materia presso il Dipartimento di Progettazione Architettonica; nel 2001 consegue il dottorato di ricerca in Composizione architettonica presso lo luav di Venezia. È un coordinatore delle pubblicazioni di Teca *Teorie della Composizione Architettonica* e ha partecipato come autore a diversi concorsi nazionali ed internazionali di progettazione; alcuni suoi lavori sono stati pubblicati in cataloghi e riviste.

Pierre-Alain Croset è Professore Ordinario al Politecnico di Milano dal 2018, precedentemente al Politecnico di Torino. Laureatosi in architettura al Politecnico di Losanna nel 1982, è architetto indipendente dal 1982, dal 1993 a Brescia con Chiara Rovetta. È stato caporedattore della rivista «Casabella», sotto la direzione di Vittorio Gregotti, dal 1982 al 1996. È autore di numerosi progetti urbani e realizzazioni

nel campo dell'edilizia abitativa, oltre a essere autore di molti libri e saggi pubblicati sulle più importanti riviste internazionali.

Alberto Ferlenga è architetto e Professore Ordinario di Progettazione architettonica all'Università luav di Venezia, dove ha ricoperto la carica di rettore dal 2015 al 2021. Autore di numerosi volumi tra cui le monografie su Aldo Rossi, Dimitris Pikionis, Hans Van der Laan (con P. Verde), Jože Plečnik (con S. Polano), è stato redattore delle riviste «Lotus International» e «Casabella». Professore invitato in numerose università europee, nord e sudamericane, è fondatore e presidente dell'Associazione Villard e dell'omonimo dottorato internazionale Villard d'Honnecourt.

Nicola Flora è Dottore di Ricerca e oggi Professore Ordinario di Architettura degli Interni presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Napoli "Federico II". Nella stessa università si è laureato nel 1987 con dignità di pubblicazione con Nicola Pagliara, e da allora affianca costantemente l'attività di progettista (che avvia nel 1988 co-fondando FGP studio) con una costante ricerca teorica e sperimentale, insegnando in seminari e workshop in diverse università italiane e straniere oltre che presso la scuola napoletana.

Lidia Gasperoni è filosofa e teorica dell'architettura, Associate Professor e Co-Director of Design presso la Bartlett School of Architecture (University College London). Tra il 2018 e il 2024 è stata ricercatrice post-doc e docente presso il Dipartimento di Teoria dell'Architettura della TU di Berlino. Ha conseguito il dottorato presso la Technische Universität di Berlino nel 2015, finanziato dal 2010 al 2013 da una borsa di studio del DAAD. È membro fondatore dell'associazione Fieldstations.

Angelo Lorenzi, Professore Associato in Composizione architettonica e urbana presso il dipartimento ABC del Politecnico di Milano, insegna presso la Scuola AUIIC nel polo territoriale di Mantova. Laureatosi presso la Facoltà di Architettura del Politecnico di Torino con una tesi sul progetto d'architettura nei contesti archeologici, consegue il PhD presso lo Iuav di Venezia con uno studio sul Palazzo di Diocleziano a Spalato. Ha tenuto lezioni e critiche presso numerose università italiane e straniere. È vicecoordinatore del corso di laurea in Progettazione dell'architettura presso il Polo di Mantova del Politecnico di Milano.

Giovanni Maddalena è professore di Filosofia teoretica presso l'Università del Molise. Esperto di pragmatismo, è stato Fulbright Scholar presso la Indiana University ed è membro del scientific board dell'École Normale Supérieure di Parigi. Dirige il Vasily Grossman Study Center e la rivista scientifica «European Journal of Pragmatism and American Philosophy». Si è occupato di filosofia americana e in particolare di C.S. Peirce e del pragmatismo classico. È autore di una proposta filosofica originale, basata sulla struttura semiotica del gesto (*The Philosophy of Gesture*, Montreal 2015).

Joan Ockman è Vincent Scully Visiting Professor in Architectural History e dirige il programma di dottorato in architettura di Yale. È Adjunct Professor all'Università della Pennsylvania e in precedenza ha insegnato per oltre vent'anni alla Graduate School of Architecture, Planning and Preservation della Columbia University e ha ricoperto il ruolo di direttore del Temple Hoyne Buell Center for the Study of American Architecture della Columbia dal 1994 al 2008. Ha ricoperto incarichi di insegnamento ad Harvard, Yale, Cooper Union, Cornell, Graduate Center of City University of New York e al Berlage Institute.

Pierluigi Salvadeo, PhD, è Professore Ordinario nella Scuola AUIIC del Politecnico di Milano e coordinatore del corso di studi magistrale ACI/BEI e della doppia laurea Xi'an Jiaotong-Polimi. Tra gli altri, insegna nel corso di Scenografia e spazi della rappresentazione. È membro del collegio dei docenti del dottorato in AUID ed è autore di diverse pubblicazioni con case editrici nazionali ed estere. Partecipa a diversi concorsi e premi di architettura nazionali ed internazionali ottenendo premi e riconoscimenti. Nel 2018 vince il *Premio Compasso d'Oro*.

Marella Santangelo è Professore Ordinario in Composizione architettonica e urbana presso il DiARC dell'Università di Napoli "Federico II", è delegato del rettore al Polo Universitario Penitenziario di "Federico II", coordinatore del corso di laurea magistrale in Architettura per Comunità, Territori e Ambiente. È membro del collegio dei docenti del dottorato in Architettura e della Giunta di Dipartimento, Delegato di Dipartimento alla Terza Missione. È responsabile di numerosi Accordi Internazionali tra l'Università di Napoli "Federico II" e Università del centro e del sud America, è stata Visiting Professor presso la FADU, Università di Buenos Aires.

Federica Visconti è Professore Associato di Composizione architettonica e urbana nel Dipartimento di Architettura della Università di Napoli "Federico II" dove è stata per sei anni coordinatrice del corso di laurea triennale in Scienze dell'Architettura. È membro del collegio dei docenti del Dottorato in Architettura e Costruzione della Città (DRACo) di "Sapienza" Università di Roma a partire dal XXXIII dopo aver fatto parte del collegio del dottorato in Architettura della Università di Napoli. Attualmente, a Napoli, è componente eletto della Commissione Paritetica Docenti Studenti del DiARC.

Greta Allegretti è Dottore di Ricerca in Architectural Urban Interior Design e attualmente Assegnista di Ricerca al Politecnico di Milano presso il DASTU. Dopo la laurea magistrale nel 2017 conseguita al Politecnico di Milano approfondisce la sua formazione con il Master in Architettura e Museografia per l'Archeologia (Accademia Adrianea di Architettura e Archeologia) e con un tirocinio presso lo studio Nieto Sobejano Arquitectos a Madrid.

Tommaso Brighenti, architetto, PhD in Composizione architettonica, è Ricercatore in Composizione Architettonica e Urbana presso il Dipartimento ABC del Politecnico di Milano. Dal 2015 è caporedattore della rivista scientifica «FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città», dal 2016 è coordinatore editoriale della Collana AAC – Architettura, Arti, Città – studi, temi, ricerche presso Accademia University Press (Torino) e dal 2021 è parte del consiglio editoriale della rivista «Stoà».

Alberto Calderoni, architetto e PhD, è Ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove coordina l'unità locale del progetto di ricerca DT2. È co-fondatore di A402, laboratorio di ricerca per il progetto di architettura. Insegna e tiene conferenze in numerose università internazionali, tra cui la TU Munich, l'ETSA di Madrid e l'University of Stuttgart. Dal 2021 è direttore della rivista «Stoà».

Jacopo Leveratto, architetto e Dottore di Ricerca in Architettura degli interni e allestimento al Politecnico di Milano, è Ricercatore presso il DASTU della stessa università e Coordinatore nazionale del progetto di ricerca DT2. Autore di numerosi libri, saggi e articoli, è Associated Editor di «iijournal. The International Journal of Interior Architecture + Spatial Design» e membro del consiglio editoriale di «ARK» e «Stoà». Fra gli altri, ha scritto per «Architectural Design», «Area», «Interni», «Op. Cit.» e «Vesper».

Francesco Martinazzo, architetto, PhD in Composizione architettonica, è docente a contratto in Progettazione architettonica presso il Dipartimento ABC del Politecnico di Milano. Nel 2016 ha ottenuto un diploma da film-maker presso la Scuola Civica di Cinema Luchino Visconti. Ha realizzato cortometraggi presentati alla Mostra Internazionale del Nuovo Cinema di Pesaro e al FilmMaker Fest di Milano, nonché proiezioni per spettacoli teatrali e rassegne artistiche come l'esposizione *Dal Nulla al Sogno*, presso la Fondazione Ferrero di Alba. Dal 2019 è libraio e socio fondatore dell'associazione culturale Libreria Potlatch di Milano.

Andrea Valvason, architetto, dal 2021 è dottorando in Composizione architettonica presso lo Iuav di Venezia e collaboratore alla didattica per i corsi di Progettazione architettonica e Teoria della progettazione architettonica contemporanea presso il Politecnico di Milano, Dipartimento ABC. Accanto all'attività accademica, collabora con studi di architettura e partecipa a concorsi nazionali e internazionali e ricerche progettuali.

Come si progetta un laboratorio di progettazione?

Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico che possa servire alla sua rimodulazione progettuale.

Roberta Amirante

Domenico Chizzoniti

Pierre-Alain Croset

Alberto Ferlenga

Nicola Flora

Lidia Gasperoni

Angelo Lorenzi

Giovanni Maddalena

Joan Ockman

Pierluigi Salvadeo

Marella Santangelo

Federica Visconti

Greta Allegretti

Tommaso Brighenti

Alberto Calderoni

Jacopo Leveratto

Francesco Martinazzo

Andrea Valvason

Design Toolkit for Design Teaching

The Recovery Demand and the Educational Supply

Mimesis Edizioni
mimesisedizioni.it

ISBN 9791222315201



18,00 euro

9 791222 315201