

Note, articoli, saggi

SCUOLA, PROGETTO, PROFESSIONE

di Tommaso Giura Longo

L'esperienza che sono chiamati a svolgere gli allievi di un istituto universitario è del tutto assimilabile a quella che si svolge nella pratica professionale, per quanto riguarda gli elaborati operativi che la concludono: disegni, plastici, relazioni, calcoli, preventivi e così via. Chi progetta a scuola, infatti, per rappresentare a se stesso e agli altri i risultati anche parziali che via via si raggiungono nel corso della progettazione, utilizza gli stessi strumenti e gli stessi procedimenti grafici e descrittivi impiegati in un normale ufficio di progettazione. Sono gli strumenti e i procedimenti che consentono di sottoporre il progetto al giudizio del committente e delle commissioni giudicatrici; che consentono di impostare un dialogo con gli specialisti chiamati a definire aspetti particolari dell'opera o con i tecnici di cantiere preposti alla fase realizzativa. In breve sono gli strumenti e i procedimenti che realizzano l'efficiente supporto per tutte le operazioni di passaggio dalla fase di progetto a quella di produzione di un manufatto.

Questa coincidenza, però, non va molto oltre gli aspetti strumentali e rimane circoscritta alle tecniche in uso per rappresentare e trasmettere le idee.

In realtà la progettazione consiste in una successione numerosa di operazioni mentali e manuali il cui scopo finale è di rappresentare un modello di trasformazione delle sedi delle attività umane. Lo svolgimento di queste operazioni avviene sempre in maniera imprevedibile, poiché l'ordine e i rapporti della successione non sono riconducibili ad una regola fissa e ripetibile. Se tentiamo di isolare una per una queste operazioni e di indagarne i nessi ci troviamo di fronte ad un elevatissimo numero di procedure possibili e dobbiamo ritenere che ogni singola esperienza progettuale, nella globalità del suo svolgimento, non può mai essere identica a nessun'altra tra quelle che l'hanno preceduta e che la seguiranno. La irripetibilità dell'esperienza progettuale è riconducibile in parte al momento evolutivo della personalità del progettista ed in parte al contesto al quale, di volta in volta, la progettazione deve adattarsi.

L'accumularsi delle esperienze successive e la loro componibilità nel tempo portano frequentemente a modificare le decisioni prese per buone una volta e a ritoccare di continuo le soluzioni in precedenza considerate definitive. Ogni esperienza progettuale portata a termine rappresenta un ca-

pitolo nuovo nel discorso che ogni progettista, lungo tutto l'arco della sua carriera, si sforza di arricchire con successivi perfezionamenti e che, nel caso dei maestri riconosciuti, diventa particolarmente rigoroso e unitario. Giustamente Vittorio Gregotti nell'introduzione al corso di « Composizione » dice agli allievi della Facoltà di Architettura di Palermo: « Fare un progetto è come fare un viaggio in un paese sconosciuto che appare nella sua totalità solo attraverso la frequentazione iterativa »¹.

Accanto all'evoluzione del progettista, contribuisce alla unicità di una esperienza progettuale anche la varietà di occasioni che si offrono oggi ad un progettista e che condizionano, positivamente o negativamente, l'itinerario attraverso il quale procederà il lavoro progettuale. Ad ognuna di queste occasioni corrispondono, per prima cosa, una singolare angolazione del problema posto al progettista, poi una particolare concatenazione dei dati di partenza ed infine una offerta di strumenti risolutivi portata a sceglierne alcuni e a scartarne altri.

La tradizione didattica delle nostre scuole di architettura e di ingegneria induce a considerare lo studio professionale privato come la preminente occasione per la professione di progettista, ma ormai da parecchi anni a questo modello di lavoro progettuale se ne sono affiancati altri, più completi nella struttura e più adeguati all'evoluzione delle tecniche. Caratteristica dello studio professionale privato è la massima disponibilità verso qualsiasi problema: anzi, la progettazione che in esso si pratica risponde alle esigenze di conciliare tra loro l'ampiezza del campo di intervento con la dotazione di strumenti, necessariamente limitata.

Una differente proporzione tra i dati del problema progettuale e gli strumenti di verifica si registra nel lavoro di chi progetta per la produzione esclusiva di un particolare manufatto o di un particolare complesso di opere. Questo modello, sempre più frequente oggi, è legato all'assunzione diretta della progettazione da parte di ditte imprenditrici specializzate o di industrie produttrici di componenti per l'edilizia o di società sorte per la esecuzione di infrastrutture particolarmente impegnative, come autostrade, porti, aeroporti, e simili. L'elevato grado di specializzazione del settore operativo e l'importanza commerciale delle quantità in gioco spingono queste imprese ad attrezzare gli uffici di progettazione in maniera sempre più aggiornata. Al problema progettuale precisamente circoscritto fa riscontro un ampio apparato progettistico che può raggiungere anche livelli raffinati di efficienza e con il quale, comunque, non può competere la tradizionale dotazione di uno studio professionale, per quanto attrezzato.

C'è, infine, un terzo gruppo di occasioni che già assorbe un rilevante numero di progettisti laureati e sempre di più ne assorbirà in futuro, mano a mano che occuperà in parecchi settori il campo tradizionalmente riservato

¹ V. GREGOTTI, *La residenza universitaria*, Istituto di elementi di architettura, Palermo, 1972

agli studi privati. Si tratta del lavoro progettuale svolto all'interno di quegli enti, come l'amministrazione statale, i comuni, le cooperative e simili, preposti alla realizzazione delle varie categorie dell'edilizia pubblica, dalla scuola ai servizi sociali, dalle case economiche alle opere di rinnovamento urbano e di ampliamento. La struttura degli uffici tecnici di tali enti tende a riprodurre il modello messo a punto dalle società imprenditoriali, salvo che i problemi, i dati, gli strumenti su cui si articola l'itinerario della progettazione derivano non già dai criteri strettamente produttivi ma dalle sollecitazioni del corpo sociale a correggere le carenze quantitative e funzionali delle sedi per la vita associata.

Questa elencazione comprende solo le principali occasioni suscitate dal contesto reale in cui agisce il progettista e potrebbe essere più completa e dettagliata. Essa è sufficiente però a chiarire che ad ogni occasione progettuale corrisponde un determinato schema organizzativo della progettazione: studio privato, progettista-imprenditore, ufficio tecnico pubblico e così via. Inoltre, all'interno di ciascuno schema, innumerevoli sono gli itinerari, che, di volta in volta, è possibile scegliere per condurre una esperienza progettuale.

La carriera di un progettista non ha inizio dopo il conseguimento della laurea. Fin dagli anni della formazione universitaria l'allievo progettista deve sapere rappresentare un modello di trasformazione delle sedi in cui si svolgono le attività umane. Quindi il nostro elenco non può fermarsi alle occasioni strettamente professionali e postuniversitarie, ma deve essere allargato per comprendere, anzi, al primo posto l'occasione scolastica che alimenta le prime e le più delicate esperienze di un progettista.

Lo schema organizzativo e l'itinerario operativo di queste esperienze non possono essere dedotti dalla realtà professionale: il farlo sarebbe non solo di ardua attuazione pratica, ma, soprattutto, produrrebbe una grave distorsione pedagogica.

Per riprodurre nella scuola, totalmente o parzialmente, le condizioni ritenute reali occorrerebbe allestire un complesso gioco delle parti in cui i docenti e gli allievi sappiano svolgere ciascuno un ruolo dedotto dalla pratica professionale, ma giammai svolto effettivamente dalla maggior parte degli attori. Quand'anche un'abile regia riuscisse a tenere in piedi tale organizzazione con qualche verosimiglianza, non si approderebbe certamente ad una esperienza progettuale reale, ma solo alla simulazione di questa. Ora la progettazione simulata può non essere dannosa in sé, ma certamente produce un danno se sottrae spazio ad una esperienza genuina di progettazione come è quella che può condursi nella scuola e che si basa su problemi, su dati e su strumenti ricavati con l'apporto delle competenze e delle attrezzature scientifiche presenti nella scuola. Non esiste altra sede, all'infuori della scuola, in cui queste competenze e queste attrezzature possano essere immesse nel circuito della ricerca progettuale contemporanea.

Privare e impoverire la prima fase della formazione di un progettista dell'unico apporto vivo che la scuola può dare (e farlo in nome solo di

una presunzione di realismo) non sarebbe saggio. Due considerazioni essenziali dovrebbero trattenerci dal commettere un tale errore pedagogico. La prima è che, anche quando sia possibile realizzare nella scuola una efficace simulazione della progettazione reale, non sarà mai possibile simulare « tutte » le occasioni che si presenteranno ai futuri progettisti, né sarà possibile realizzarle con lo stesso grado di plausibilità. Il campo dell'attività professionale è oggi talmente esteso ed i metodi di progettazione talmente diversi che risulterebbe arduo comprenderli entro il ristretto arco di una carriera scolastica. Una scuola che pretendesse di fornire una panoramica completa delle occasioni reali dovrebbe rinunciare alla sua essenziale funzione, che è quella di portare a maturazione completa la personalità dell'allievo, e finirebbe per frammentare la carriera scolastica di quest'ultimo in una disarticolata sequenza di sondaggi nel vasto campo della professionalità. Anziché dare un indirizzo culturale offrirebbe solo un sommario di indirizzi, indifferentemente accostati tra loro.

La seconda considerazione è particolarmente ricavabile dalle difficoltà della facoltà di architettura sopravvenute col boom delle iscrizioni registratosi nell'ultimo decennio. I laureati di tale facoltà, sommati a quelli della sezione edile delle scuole di ingegneria, raggiungono un numero che è largamente esuberante rispetto agli sbocchi offerti dalla progettazione intesa in senso tradizionale, nonostante che il campo di quest'ultima si sia esteso e diversificato. Dopo la laurea una notevole porzione degli iscritti alle facoltà di ingegneria e di architettura non si occuperà mai di progettazione professionale. Più giustamente essa sarà assorbita dalle amministrazioni pubbliche e dalle aziende private che richiedono e ancor più richiederanno, per i loro « quadri » tecnici, persone preparate al lavoro interdisciplinare da impiegare nella programmazione, nella pianificazione, nella gestione aziendale e così via. Queste attività, complementari alla progettazione, sono ormai indispensabili al corretto raccordo tra le attività tecniche e il corpo sociale, costituiscono, o dovrebbero costituire, sbocchi aperti per i laureati di queste scuole e comprendono l'insegnamento, la ricerca, l'amministrazione pubblica, la politica, l'organizzazione aziendale e così di seguito. Nella scuola, non una artificiale riproduzione del lavoro professionale, ma una genuina esperienza progettuale, condotta nella pienezza della sua autonomia, può costituire strumento efficacissimo di conoscenza e di formazione anche per coloro che nella vita seguiranno queste attività.

Le caratteristiche dell'esperienza progettuale scolastica vanno precisate con molta cautela, tenuto conto che tale esperienza deve risultare strumento utile sia per chi in seguito farà il progettista e sia per chi non lo farà. C'è però da precisare innanzi tutto che una esperienza progettuale scolastica non è necessariamente una progettazione menomata, ma può raggiungere la pienezza di tutte le prerogative di una progettazione efficace, quando il problema posto è adeguato alle possibilità dell'allievo e della scuola. A conferma di questo basterebbe rammentare l'influenza determinante sul design contemporaneo dei

mobili e degli oggetti progettati dagli allievi della Bauhaus di Walter Gropius negli anni tra le due guerre mondiali. Risalendo ad un'epoca più distante, si può rammentare che tra le fonti storiche dell'urbanistica moderna si annovera un progetto tipicamente scolastico: gli esemplari disegni della cité industrielle con cui il giovane architetto Tony Garnier pensava di guadagnarsi la borsa del « Prix de Rome » all'accademia di Francia.

La collocazione dell'esperienza progettuale scolastica va fissata in un settore di cerniera tra il campo della progettazione comunemente detta esecutiva — cui spetta il ruolo di trasferire le idee progettuali nei procedimenti di produzione del manufatto — e il campo della programmazione a varie scale — cui spetta, invece, il ruolo più ampio della riprogettazione globale dell'ambiente fisico in cui si svolgono le attività umane. — Questi campi collaterali troveranno, naturalmente, trattazione particolare nelle discipline specialistiche opportunamente inserite lungo lo svolgersi della carriera scolastica. È, però, opportuno che l'esperienza progettuale, per raggiungere la pienezza di una progettazione significativa e per coincidere con un itinerario formativo efficace, si svolga entro un buon margine di autonomia dai campi che la fiancheggiano e consenta un risultato disciplinarmente concluso, le cui proposte possano essere valutate, senza rinvii alla fase realizzativa e senza invocare le premesse programmatiche. Solo così il prodotto della progettazione scolastica diventa di per sé uno strumento effettivamente adoperabile. Esso è il contributo specifico che la scuola può dare alla costruzione di un disegno alternativo dell'ambiente fisico in cui viviamo.

Alcune caratteristiche di questo prodotto richiedono una breve analisi.

Innanzitutto esso deve contenere una proposta di modificazione della forma delle sedi per le attività umane. La rappresentazione di questa proposta deve essere chiara ed efficacemente trasmissibile a chiunque. Il progetto di *cité industrielle* di Garnier già citato è esemplare anche sotto questo aspetto. Si potrebbero citare anche esempi di un altro genere su temi particolari, come il Teatro Totale di Gropius, alcuni dei progetti per il concorso del teatro di Kharkov, la Casa Collettiva Sovietica in alcune proposte negli anni fra le due guerre.

In secondo luogo il risultato progettuale deve essere compiuto e rifinito come un oggetto di artigianato. Tutte le operazioni mentali e manuali eseguite per la sua elaborazione si concluderanno pienamente nell'elaborato di progetto, il cui significato deve poter essere inteso indipendentemente dalla sua trasposizione nel manufatto reale.

Tra gli elaborati presentati in alcuni concorsi di progettazione italiani anche recenti vi sono pregevoli campioni di tali oggetti di artigianato. Ad esempio la proposta del gruppo Samonà per il Palazzo di Montecitorio e alcuni tra i progetti dei concorsi dell'ISES per Napoli, dello ZEN per Palermo, dell'Università di Firenze possono considerarsi significativi prodotti di questo artigianato di lusso, tanto più se, come solitamente accade, rimangono sulla carta. Sarebbe facile ritenere inutili questi prodotti, dal momento che non

hanno avuto attuazione pratica, ma inutili certamente non sono. Sono forse solo pochi ed occasionali. La loro utilità risulterebbe molto più evidente e la loro influenza molto incisiva se diventassero, prima che architetture realizzate, produzione sistematicamente programmata delle scuole di architettura e se non restassero legati alla precarietà dei concorsi di progettazione.

La terza considerazione riguarda gli elaborati di cui sono costituiti questi esercizi di progettazione: essi non dovrebbero esaurirsi necessariamente nei disegni o in altre analoghe tecniche di rappresentazione. I progetti di una certa ampiezza dovrebbero comprendere anche « modelli al vero », cioè parti realizzate e campioni dimostrativi anche parziali. La validità della proposta progettuale sarebbe anzi rafforzata se alcuni degli elementi di un progetto potessero trovare realizzazione, aggiungendo la forza di persuasione delle cose fatte alle suggestioni delle tecniche di rappresentazione. A conferma di questo valga l'esempio della « recherche patiente » di Le Corbusier. Le unità di abitazione realizzate non sono altro che « parti », « modelli al vero » dell'irrealizzato progetto di città moderna che il grande maestro ha inseguito, disegnato e descritto per tutta la vita.

L'esperienza progettuale scolastica ha caratteristiche esclusive poiché è legata alle condizioni che solo nella carriera scolastica è dato di realizzare. Essa viene condotta entro un arco di tempo preciso e mai inferiore ad un anno accademico ed in contatto con un numeroso assortimento di competenze. In tutto questo periodo l'allievo può usare come puntelli, collocati lungo l'itinerario mentale compiuto nel progetto, una serie di apporti contemporaneamente presenti nella scuola: il contatto periodico con i docenti della propria disciplina, ma anche delle altre discipline; il lavoro in gruppo con i suoi colleghi di corso impegnati nello stesso problema, ma anche con quelli degli altri anni di corso; i contributi risolutivi per alcuni dei suoi problemi offerti dalle ricerche e dai servizi scientifici degli istituti operanti nella scuola.

Al fine di rendere efficiente al massimo l'uso di tali puntelli, un provvedimento che si rivela efficace è, ad esempio, quello di impegnare su un tema unico di progettazione tutti gli allievi di uno stesso corso. Questo aiuta senza dubbio l'allievo a far convergere sul suo progetto il massimo numero di esperienze e di cognizioni e di esse risulta facile lo scambio e la componibilità. Nello schema organizzativo del lavoro di progettazione scolastica, specie in presenza di classi numerose e di problemi complessi, ampio spazio deve avere quindi il lavoro di gruppo, ma non per questo lo schema va confuso con quello delle équipes di tipo professionale o con quello degli uffici tecnici, nei quali il contributo scientifico è sempre occasionale e circoscritto.

La tradizione didattica delle nostre scuole di architettura e di ingegneria induce a far dipendere l'itinerario di progetto da due filoni di discipline principali: quello della ricerca storica e quello della ricerca tipologica. L'apporto di queste discipline consente di assicurare al tema proposto all'allievo

sia la precisione del contorno di un problema, sia l'oggettività dei dati e sia l'attualità degli strumenti risolutivi.

Scrive Leonardo Benevolo nell'introduzione alla quarta edizione della « Storia della architettura moderna »² che gli architetti non possono presumere di cambiare da soli « la struttura del potere che nel nostro campo è rimasta pressoché costante da oltre un secolo », ma aggiunge subito dopo: « per tentare di farlo servono certamente due cose: conoscere oggettivamente queste strutture, togliendo la copertura culturale che la protegge, e rappresentare chiaramente, in teoria e in pratica, i modelli spaziali alternativi, in modo che i gruppi interessati al cambiamento possono organizzarsi intorno a proposte precise e teoricamente fondate. Ecco i compiti della ricerca architettonica del momento attuale ». Una parte non irrilevante di questi compiti sono di pertinenza esclusiva della scuola. Gli strumenti in essa disponibili consentono di delineare una esperienza progettuale precisamente collocata nella linea di sviluppo della ricerca architettonica contemporanea. La prospettiva entro cui dirigere questa esperienza e gli elementi di giudizio per confrontarla con l'esperienza del recente passato si deducono dalle discipline che fanno capo alla storia dell'architettura; mentre dalle discipline centrate sull'analisi funzionale e ambientale è possibile ricostruire l'evoluzione dei modelli messi a punto dalla ricerca moderna e le varianti tipologiche introdotte nelle applicazioni concrete, classificare i risultati raggiunti e isolare i settori ancora scoperti o suscettibili di sviluppo.

La ricerca architettonica moderna procede ormai da più di cinquant'anni e per noi oggi è possibile, come avviene in ogni altra ricerca scientifica, selezionare le esperienze fatte, in ragione della loro utilizzabilità al momento attuale³. Ne viene fuori una successione di proposte alternative ai modelli spaziali stabilizzati nella struttura della città della seconda metà dell'ottocento (la città neoconservatrice di cui parla il Benevolo) e persistenti, in misura più o meno accentuata, anche nella città di oggi. Tra questi nuovi modelli quelli riguardanti la residenza condizionano con particolare incidenza l'attuale discussione sull'assetto dei centri abitati, poiché risultano sviluppati con grande continuità in questo mezzo secolo e arricchiti, anche di recente, dall'apporto di esemplari applicazioni realizzative.

L'unità di abitazione di dimensione fissa e ripetibile è uno dei modelli cruciali di questa discussione e su di essa è utile condurre l'esperienza progettuale di un corso universitario. Attraverso i dati di progetto e attraverso le soluzioni immaginate per l'unità di abitazione l'allievo non solo prende contatto con il dibattito culturale più vivo, ma riesce a tenere d'occhio, nello stesso tempo, i temi della composizione dell'insieme urbano e quelli della costituzione del singolo alloggio. L'unità di abitazione, in quanto organismo unitario ottenuto dall'aggregazione di differenti tipi, può essere in-

² L. BENEVOLO, *Storia dell'architettura moderna*, Bari, 1971.

³ Cfr. L. BENEVOLO - T. GIURA LONGO - C. MELOGRANI, *I modelli di progettazione della città moderna: tre lezioni*, Venezia, 1969.

terpretata sia come la più piccola parte funzionante di città e sia come la più completa forma di residenza. Nel progettarla si pongono le basi per una conformazione rinnovata della scena urbana, ma anche si precisano le condizioni per un aggiornamento delle tipologie abitative.

Ma il tema *unità di abitazione* presenta possibilità didattiche che sono almeno pari alla sua attualità e alla sua importanza teorica. In primo luogo è un tema familiare a tutti. Le funzioni di cui si deve armonizzare lo svolgimento hanno, più o meno direttamente, impegnato tutti: abitare, custodire i bambini, giocare e sostare all'aperto, spostarsi, fare le compere giornaliere e così via. In secondo luogo l'unità, sia nella fase di analisi dei dati di partenza e sia nella ipotesi di organizzazione della forma, può essere scomposta e ricomposta nei suoi elementi costitutivi: alloggi individuali e collettivi, strade carrabili e pedonali, garages e parcheggi, verde privato e verde pubblico, asilo nido e scuola materna, sala di riunione e centro di negozi.

Queste due prerogative consentono di organizzare il lavoro di progettazione passando continuamente dalla fase collegiale a quella individuale. La familiarità e la divisibilità degli argomenti assicura la più incisiva partecipazione dei singoli all'inquadramento generale del tema e alle decisioni progettuali comuni; la varietà degli elementi costitutivi dell'insieme consente, invece, ad ogni allievo di indirizzare l'elaborazione individuale del progetto sul settore verso cui sente maggior interesse e personale inclinazione. Una tale organizzazione dell'indagine sul tema spinge a vedere correttamente l'architettura non come pezzo a sé stante, ma come una possibile articolazione di un organismo più complesso — la città moderna — che stenta a prendere forma.