POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Laboratori, sconfinamenti e specialismi. Una conversazione sull'insegnamento dell'architettura con Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio

Original
Laboratori, sconfinamenti e specialismi. Una conversazione sull'insegnamento dell'architettura con Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio
e Ilaria Valente / Durbiano, G., Saggio, A., Valente, I., Frassoldati, F., Armando, A., Cozza, C., Padoa Schioppa, C.. - In: ARDETH. - ISSN 2532-6457. - 10-11:(2022), pp. 316-335.

Availability:
This version is available at: 11583/2993794 since: 2024-10-28T15:16:38Z

Publisher:
Rosenberg & Sellier

Published
DOI:

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

28 November 2026



Ardeth
A magazine on the power of the project

10-11 | 2022
Competency

Laboratori, sconfinamenti e specialismi

Una conversazione sull'insegnamento dell'architettura con Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio e Ilaria Valente. Luglio 2022

Interview. Laboratories, Trespasses, and Specialisms. A Conversation on Architectural Education with Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio, and Ilaria Valente.

Francesca Frassoldati, Alessandro Armando, Cassandra Cozza e Caterina Padoa Schioppa

Edizione digitale
URL: https://journals.openedition.org/ardeth/3308
ISSN: 2611-934X

Editore
Rosenberg & Sellier

Edizione cartacea
Data di pubblicazione: 1 dicembre 2022
Paginazione: 316-335
ISSN: 2532-6457

Notizia bibliografica digitale
Francesca Frassoldati, Alessandro Armando, Cassandra Cozza e Caterina Padoa Schioppa, «Laboratori, sconfinamenti e specialismi», *Ardeth* [Online], 10-11 | 2022, online dal 01 novembre 2023, consultato il 05 décembre 2023. URL: http://journals.openedition.org/ardeth/3308

Solamente il testo è utilizzabile con licenza CC BY-NC-ND 4.0. Salvo diversa indicazione, per tutti agli altri elementi (illustrazioni, allegati importati) la copia non è autorizzata ("Tutti i diritti riservati").

Laboratori, sconfinamenti e specialismi.
Una conversazione sull'insegnamento dell'architettura con Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio e Ilaria Valente

Intervista

A cura di Francesca Frassoldati, Alessandro Armando, Cassandra Cozza, Caterina Padoa Schioppa

Luglio 2022

Abstract / Interview. Laboratories, Trespasses, and Specialisms. A Conversation on Architectural Education with Giovanni Durbiano, Antonino (Nino) Saggio, and Ilaria Valente.
Discussing competence in architectural education is the opportunity for Giovanni Durbiano, Nino Saggio, and Ilaria Valente to reflect on the foundations of architectural education in Italy and the Schools where they have been teaching for a few decades, in Torino, Rome, and Milan, respectively. Since their inception, Architectural Schools in Italy have been characterized by the presence of "masters" who mediated via their authorship the effects of design on places, their history, and contexts. Beyond education, this became the Italian way of approaching architecture. The three scholars agree, in different ways, on the value that a similar approach may retain. At the same time, more instances emerge and innovation seems to expand indefinitely the fields in which competencies matter.

DOI:
10.17454/ARDETH10-11.17

ARDETH #10 #11

Studiare architettura in Italia

1 *Qual è la specificità dell'insegnare architettura, oggi?*

Antonino Saggio: Credo che la vera specificità dell'insegnamento dell'architettura sia legata alla parola *progettualità*, cioè all'uso mirato, intelligente, partecipe, responsabile delle risorse. Il progetto è una sintesi che si può esplicare in aree operative anche molto diverse. Lo è stato anche nel passato: pensiamo al nostro secondo dopoguerra, ai grandi designer, ai disegnatori di moda, agli scenografi, ai fotografi che hanno saputo usare al meglio le risorse disponibili. Il campo della costruzione naturalmente è un campo privilegiato, ma non è l'unico.

Giovanni Durbiano: Ho studiato architettura al Politecnico di Torino, dove oggi insegno. Non mi sono mai mosso dal luogo dove mi sono formato e certamente questa condizione stanziale limita la mia capacità prospettica. Di contro posso dire di conoscere dall'interno i meccanismi che, a livello locale, hanno prodotto un certo approccio all'insegnamento della progettazione. Questa parzialità dello sguardo aveva una funzione storica nel momento in cui le facoltà di architettura italiane diventarono dei laboratori intellettuali per gruppi di docenti e architetti capaci di veicolare attraverso il progetto di architettura una visione del mondo. Gabetti e Isola a Torino, Canella, Grassi a Milano, Rossi, Semerani, Polesello, Gregotti a Venezia, Aymonino, Portoghesi a Roma, Culotta a Palermo e tanti altri nelle varie sedi in Italia, furono capaci di declinare in casa propria una personale interpretazione della composizione architettonica, in modo da proporre nella soluzione del tema specifico di progetto anche un discorso più ampio sull'architettura, sulla città e in definitiva sul mondo. Se così posso dire, una autoreferenzialità aperta, pedagogica e, per certi versi, missionaria, che trovava una legittimità culturale e politica nel contesto storico dell'Italia del boom economico, della trasfigurazione delle città storiche e, più in generale, in quella mutazione antropologica del paese che Pasolini, in quegli stessi anni, denunciava. Il ruolo storico di questa posizione culturale è stato rilevantissimo, perché ha messo in crisi la possibilità di un pensiero unico del linguaggio moderno, che in quegli stessi anni si affermava globalmente grazie a un avallo anche morale (l'architettura moderna come architettura buona e giusta) che proprio questi architetti italiani hanno messo in crisi. Questo ruolo storico, in assenza di convenzioni culturali dominanti come allora, è oggi venuto meno. Anzi: è pieno di architetti che esprimono visioni del mondo, senza risolvere i problemi specifici dei singoli casi a cui sono chiamati. Esaurita quella nobile battaglia, oggi le scuole locali sono solo il retaggio di una tradizione gloriosa ma conclusa, rispetto alla quale si possono al massimo promuovere strategie di marketing (come avviene nei libretti promozionali che ogni sede universitaria stampa per promuovere la propria tradizione accademica). O, beninteso, lavori storico-critici.

Ilaria Valente: La principale specificità dell'insegnamento dell'architettura è il progetto, come atto proiettivo e sintetico. L'insegnamento del progetto deve quindi coniugare gli aspetti del "saper fare" con la messa a sistema, la sintesi di saperi e conoscenze diverse, alimentando la coscienza critica degli studenti. La scuola di Milano ha, nel tempo, declinato tale sintesi come continua interpretazione della "tradizione politecnica" che ne ha informato la nascita, nel 1865, come "sezione per architetti civili" del Regio Istituto Tecnico superiore. L'impronta di Boito, che intendeva l'architettura come "arte superiore", sintesi di arte e scienza e arte "utile", negli anni ha determinato la ricerca dell'equilibrio tra la costruzione delle conoscenze teoriche (storiche, umanistiche, tecniche) e l'applicazione pratica. Al Politecnico di Milano hanno insegnato gli architetti e gli ingegneri che, da maestri e grandi professionisti, hanno costruito Milano ed erano in buona parte partecipi dell'ambiente internazionale. Essendo quella di Milano sempre stata una scuola "grande", è stata caratterizzata da un ampio confronto di posizioni e questa dialettica ha favorito, e ancora oggi favorisce, la fondamentale costruzione della coscienza critica degli studenti.

GD: Parlando della "scuola" di Torino, devo ricordare che non si è mai proposta come tale. Questa omissione ha avuto limiti e vantaggi. Gabetti e Isola, che ne sono stati il riferimento culturale dominante durante e dopo il loro arruolamento universitario, mai hanno parlato di scuola e mai hanno costruito le condizioni di sistema affinché si potesse esercitare quello che viene tradizionalmente inteso come esercizio del potere accademico, che comporta la costruzione di una egemonia culturale passante anche per il controllo delle carriere accademiche. Il fatto che essi non abbiano costruito le condizioni di sistema non vuol dire che non abbiano esercitato un potere (la mia stessa carriera accademica, come quella di molti miei colleghi torinesi, è diretto frutto di quel potere), ma l'hanno esercitato in forme meno strutturate, meno esplicite, più – se vogliamo – sofisticate.
Qui risiede – credo – il punto più interessante di questo modo di intendere l'insegnamento. Questa sofisticata relazione tra mandato intellettuale e la sua, per dir così, applicazione, è il termine con cui personalmente mi confronto ancora oggi, quando sono di fronte a decisioni strategiche. Credo che una certa formazione cristiana e allo stesso tempo liberale di Roberto Gabetti e di Aimaro Isola abbia inciso nei comportamenti individuali e quindi nel progetto di comunità scientifica. Centralità dell'individuo e, di conseguenza, valorizzazione della sua libertà e della sua responsabilità individuale; riconoscimento della forza, e al contempo della modificabilità, delle convenzioni sociali, e dunque anche fiducia nel potere delle istituzioni e delle loro burocrazie; centralità dell'esperienza pragmatica, all'interno di un piano di azione immanente, piuttosto che generica evocazione di problemi posti sempre "a monte". È un nucleo, che più che valoriale definirei attitudinale, che ha una origine prima

esistenziale (e letteraria) e poi civile (e politico-accademica). Da questo nucleo emerge un approccio alla gestione del potere accademico che è più democratico-consiliare che autoritativo-individuale (come invece è stato per alcune scuole prestigiose, ad esempio quella veneziana durante il governo di Carlo Aymonino).

AS: Oggi è diversa la dimensione della sintesi progettuale. Il campo di applicazione ai tempi di Vitruvio poteva essere racchiuso nelle tre componenti classiche della *venustas, utilitas, firmitas*. I campi nel tempo si sono estesi, pensiamo per esempio al tema del *contesto* fondamentale nel dibattito architettonico dagli anni Ottanta del Novecento in poi. Oggi il mondo affronta nuove crisi, si è passati dalla triade vitruviana a una *mesh* – una rete di relazioni – immensamente più complessa. Uso spesso questa formula per descrivere il cambiamento. Come coordinatore del dottorato di ricerca il mio intento è stato quello di aprire la ricerca a nuovi campi di interesse, dal riuso degli scarti, alla crisi idrica, al tema delle carceri. Il compito del dottorato di ricerca è secondo me proprio quello di strutturare le conoscenze di questi nuovi campi, e capire come la progettualità architettonica se ne possa fare carico.

IV: Il laboratorio (o il *design studio*) è la forma didattica che caratterizza l'insegnamento del progetto nelle scuole di architettura, non solo in Italia. Variano gli obiettivi e gli schemi organizzativi, ma, alla base, l'idea di "imparare facendo " è condivisa come prassi didattica generalizzata. Credo che a Milano, o almeno per i docenti che si sono formati a Milano, l'impronta maieutica fissata da Ernesto N. Rogers sia tuttora fondamentale. Questo genera un modo di insegnare il progetto che tende a valorizzare la capacità dello studente di affrontare un tema e di portarlo alla sua compiutezza, sviluppandolo in tutte le sue le sue parti. La Scuola di architettura di Milano ha attivato, da anni, il laboratorio integrato, ovvero un laboratorio progettuale che integra le discipline del progetto con altre, supportando lo studente nell'apprendimento di passaggi via via più complessi. Queste integrazioni possono afferire a discipline strutturali, fisico-tecniche, umanistiche o che riguardano competenze specifiche e tematizzazioni.
Il laboratorio è un luogo dove si forma non solo la *competenza* ma l'abilità e, quindi, la *capacità*. Ritengo importante associare questo termine a quello di competenza all'interno dell'insegnamento dell'architettura, in particolare del progetto di architettura, in quanto lo sviluppo della capacità ha una fondamentale rilevanza nella costruzione del profilo dell'architetto. Il fine dell'insegnamento non può essere solo quello di formare figure competenti, ma di accrescerne la consapevolezza critica. È auspicabile, infatti, che una conoscenza approfondita della cultura del progetto e delle sue tecniche, sia affiancata da una maturazione della consapevolezza individuale. C'è una competenza che si acquisisce, ma ci deve essere soprattutto lo sviluppo di capacità che sono connesse alle at-

titudini e al background culturale personali. Questo è molto importante, per esempio, nell'approccio all'insegnamento nelle classi internazionali, dove gli studenti sono portatori di culture ed esperienze diverse.

2

L'immagine – per certi versi stereotipata – di una tradizione italiana focalizzata sull'attenzione alla storia e al contesto è ancora attuale? I futuri architetti cosa trovano dentro l'università e dove cercano "altro"?

GD: Storia e contesto sono le bandiere di un approccio alla progettazione che anche oggi merita ancora tutto l'interesse, nonostante possa sembrare che me ne sia appena lamentato. L'attenzione alla stratificazione dei significati con i quali ogni progetto si misura (che sia un restauro di un edificio nel centro di Roma o una villetta in mezzo alla Brianza) è l'eredità maggiore di questa fantomatica "tradizione italiana". Non sono affatto certo che oggi le varie scuole – divise tra "fedeli alla linea" e ciechi innovatori – siano in grado di interpretare con efficacia questa tradizione, ma non ho dubbi che aumentare le istanze da prendere in considerazione quando si fa un progetto sia il modo migliore per stare al passo con i tempi. L'innovazione tecnologica non è solo nell'evoluzione delle prestazioni dei materiali e dei componenti edilizi, o nei dispositivi e processi che riguardano la costruzione, ma anche nelle forme di organizzazione del lavoro. La trasformazione tecnologica dell'architettura non dipende solo da led, pompe di calore o fibre di carbonio, ma anche – e forse in misura maggiore – da cellulari, email o WhatsApp.

IV: La questione della storia all'interno del progetto, e di come sia stata assunta nella tradizione italiana, riguarda l'attenzione alla modificazione del contesto nella quale l'atto progettuale è un atto trasformativo. La storia è uno strumento forte di conoscenza dei luoghi ed è fondamento nella ideazione progettuale, come deposito condiviso ma non neutrale di exempla, di teorie, di idee. Perciò, mi sento di condividere in pieno la concezione di Vittorio Gregotti della storia come materiale del progetto di architettura. L'insegnamento della storia è fondamentale per il progettista, per lo sviluppo e l'acquisizione di quelle capacità critiche di cui dicevamo prima. Specialmente in questo momento, è particolarmente importante coniugare la capacità di guardare e interpretare i luoghi con la capacità di scelta delle tecniche e delle tecnologie adeguate alla realizzazione di un ambiente sostenibile. Se si intende il contesto, in cui sono inscritte tracce storiche precise e che è si è artificializzato nel tempo in modi di volta in volta peculiari, come una *risorsa*, questo sarà da guida nella scelta delle tecniche, delle tecnologie e dei materiali più appropriati per la sua trasformazione sostenibile. I criteri e i contenuti della sostenibilità del progetto devono infatti assumere consapevolmente e selettivamente i prodotti delle innovazioni tecnologiche che si offrono in un campionario sempre più vasto.

AS: La scuola di architettura italiana è nata attorno a personaggi come Gustavo Giovannoni (per citare il caso più eclatante) che hanno saldato la storia e il restauro alla progettazione. Questo è un aspetto saliente di questa scuola, non unico ma molto particolare, che a mio parere non si deve perdere. Oggi, peraltro, il campo delle storia e del restauro fa tesoro di tecnologie avanzate, tanto nel rilievo, quanto nelle tecniche del consolidamento e nello sviluppo degli archivi digitali. Introduco la parola "imprinting" – a me molto cara – come un concetto diverso dall'identità, dalla memoria, dal *genius loci* anche se esiste con tutti questi un apparentamento. I luoghi della propria infanzia e giovinezza rimangono impressi in una mente creativa e funzionano come stimolo. L'imprinting è dunque la capacità di leggere le relazioni tra architettura, luce, paesaggio e trasformarle in "lievito" dell'architettura. Per fare un esempio pratico: in questo momento sono a pochi metri da Cefalù, città di Pasquale Culotta, architetto insieme profondamente siciliano ed europeo, architetto dell'imprinting che legge il proprio territorio, e radica il proprio pensiero architettonico in queste relazioni, con questa sensibilità, senza alcun atteggiamento mimetico. Oppure Alessandro Anselmi: non può essere scisso dal suo essere profondamente un architetto romano, un architetto del frammento, delle coreografie urbane, della combinazione di passato e moderno. Senza Roma non c'è Anselmi. Senza la Sicilia non c'è Culotta. E Terragni non può essere scisso dalla storia urbana di Como, dal momento geometrico, artificiale della città romana, che incorpora nella sua architettura senza caricarla di memoria. La Casa del Fascio è un'architettura di imprinting.

IV: le tecnologie, le tecniche e i materiali che sono più congruenti alla costruzione in un determinato luogo e, quindi, alla modificazione di quel luogo rispetto a una reale sostenibilità che riguarda sia gli aspetti gli aspetti tecnici che quelli sociali e contestuali, sia gli aspetti formali, ovvero la *venustas*.
Questo è di fondamentale importanza, per cui dovremmo tenere questo principio saldo e forte in modo da riuscire a nutrire la capacità dello studente di tenere insieme questi aspetti, cioè l'attenzione al luogo e la capacità di scegliere in maniera appropriata le tecnologie da utilizzare nel proprio lavoro con competenza critica, in modo da orientarsi all'interno dei portati dell'innovazione tecnologica.

GD: Serve tornare alla natura del progetto architettonico, per capire le competenze che gli studenti ricercano nell'università e fuori: il progetto è una attività di produzione e di scambio di iscrizioni (testi e disegni). Il carattere più duraturo dell'istituto universitario, cioè la possibilità di far coabitare ricercatori e studenti sotto un unico tetto, permette di coltivare innanzitutto le capacità di scambio. All'università si impara – e presumo che si continuerà a imparare – a verificare implicazioni, a immaginare istanze plausibili, a fare buone mappe dell'azione e proporre sintesi

efficaci. Queste attività richiedono forme di socialità e di riconoscimento dell'alterità (delle sue evenienze e inconvenienze) che non possono essere ritrovate nelle piattaforme dedicate all'istruzione universitarie di Amazon o di Google, e nemmeno nel Metaverso. Su queste piattaforme si potranno trovare ottimi strumenti per la produzione di iscrizioni di progetto, molto meno per il suo scambio efficace, ovvero quella relazione strategica con le tante istanze che il progetto incontra nel suo percorso verso l'effettualità. Gli studenti di architettura sanno usare tutti i programmi di disegno 2D e 3D, di modellazione interoperabile, in parte imparati a scuola, in parte per conto loro, ma quello che li può rendere professionalmente autonomi è la capacità di agire in relazione alle tante istanze che un progetto deve associare per rendersi efficace.

AS: Il compito delle scuole di architettura è scegliere docenti intelligenti, intellettualmente ricchi, aperti, perché il centro dell'insegnamento è il docente: se ha le doti che abbiamo appena ricordato il docente spesso è in grado di trasmetterle ai discenti. Se il docente non ha queste caratteristiche non è possibile insegnarle. Credo poco alle regole generali, credo molto all'intelligenza dei singoli, che sanno creare e trasmettere le sintesi creative. Abbiamo un sistema formale di selezione molto sviluppato, forse perfino bulimico. Da persona di sinistra, mi rincresce dire che la più devastante riforma universitaria è stata avviata da Luigi Berlinguer[1], già Rettore dell'Università di Siena (fino al 1993) e con una lunga militanza nel Partito Comunista Italiano. Checché se ne dica, ora la situazione è migliorata rispetto ai primi anni 2000. La riforma Gelmini è di tipo europeo, ha creato il sistema di ingresso apicale, con i Ricercatori a tempo Determinato (RTD), più chiaro ed efficiente dei precedenti. Si tratta di gestirlo con sempre maggiore misura, allocando le risorse soprattutto nelle nuove immissioni. Alcuni capisaldi sono divenuti fondamentali: un giovane di oggi deve avere un'esperienza internazionale (un Erasmus, un Master, contratti di ricerca); deve aver valicato il confine stretto della propria scuola di appartenenza. Eppure, troppo spesso, ancora oggi vediamo giovani docenti che non hanno queste caratteristiche, non sono mai stati all'estero, quasi non parlano l'inglese, sono troppo legati a una "scuola", o addirittura a un unico docente.

GD: L'eredità di una storia limitata a una comunità ristretta, composta da poche persone con provenienze sociali e culturali affini, si riversa nel presente con una serie di difficoltà. In primis negli effetti interattivi con altre forme di potere accademico: una forma di relazione costruita sullo scambio individuale ed elettivo e adeguata a pochi numeri, rischia di soccombere a fronte di strategie più brutali e massificate. Inoltre, come in ogni approccio elettivo, le relazioni accademiche costruite su condivisioni esistenziali scontano i tempi lunghi di una ricerca paziente e spesso prescindono dalle condizioni di necessità delle contingenze. Il caso più evidente si pone oggi, dove non basta atteggiarsi a maestro, ma è

1– Si fa riferimento alla stagione di riforme avviata durante il biennio 1996-98, quando Luigi Berlinguer era Ministro della Pubblica Istruzione e dell'Università, e proseguita fra il 1998 e il 2001 dal Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica Ortensio Zecchino, che ha portato alla riforma del ciclo unico con il principio del "3+2" (D.L. 509/1999). Dall'anno accademico 2001/02 l'insegnamento dell'architettura in Italia si differenzia in corsi di laurea che mantengono il ciclo unico di 5 anni e sedi, come Roma Tre fra le prime, che avviano le lauree triennali in "Scienze dell'Architettura". La riforma si inserisce in una cornice di ripensamento dei percorsi di studio in Europa, parallelamente a nuove opportunità di scambio come Erasmus (dal 1987) e Socrates (dal 1994).

giocoforza provvedere alla raccolta delle risorse economiche per garantire borse e borsette per continuare a prolungare l'idillio intellettuale. Se fossimo un po' meno ombelicali (parlo a me per primo), saremmo capaci di muoverci nel mercato globale delle competenze accademiche con maggior efficacia.

3 *Anni di sperimentazioni – cercando nuove legittimazioni o specificità, oppure in risposta ad emergenze contingenti, dagli spazi per la didattica all'insegnamento a distanza – delineano delle traiettorie verso cui potrebbe svilupparsi il legame tra professione e formazione in futuro?*

AS: La pandemia ha, in un certo senso, accelerato e aumentato la capacità di innovare gli spazi della didattica. Oggi tutte le aule sono dotate di sistemi audiovisivi, si possono registrare tutte le video-lezioni e conservarle in un archivio digitale. Un vero potenziamento tecnologico. Quando parliamo di strumenti, tuttavia, occorre distinguere due livelli: la tecnologia informatica come "ausilio" - che può essere arricchente, diminuente o impigrente – e la tecnologia informatica come "rivoluzione", ovvero come presa di coscienza critica delle potenzialità sottese al nuovo strumento. Si tratta di un processo di crescita intellettuale – teorica e applicativa – attraverso cui si interroga il nuovo strumento e se ne individuano i punti capaci di mettere in crisi e successivamente ampliare il campo disciplinare. In questo senso, l'architettura è un campo disciplinare che si espande, come dicevamo prima.
Per esempio, proprio l'emergenza pandemica, e il potenziamento tecnologico che ne è derivato, ha stimolato una riflessione sugli spazi architettonici – in particolare gli spazi soglia, i balconi, la doppia facciata, ecc. – ma anche sul modo di "sentirli", attraverso le emozioni, attraverso le nuove tecnologie. In questa riflessione gli architetti si confrontano con esperti di altri campi, semiologi, psicologici, filosofi.

IV: Durante la pandemia siamo stati forzati a sperimentare molto velocemente alcuni strumenti tipici della didattica innovativa, in particolare la didattica a distanza, in una prima fase in modo radicale, e di seguito quella "blended". Questo ha messo alla prova la didattica del progetto, basata sull'interazione laboratoriale in presenza. Le nuove tecnologie hanno cambiato i modi di relazionarsi tra le persone sia nell'ambito dello studio che del lavoro. Da un lato esse costituiscono uno strumento potente di collaborazione a distanza, in quanto c'è molta più flessibilità, possibilità di incontrarsi online o di scambiare elaborati anche molto velocemente. Lo stesso avviene nel mondo del lavoro; ora, lavorando sul progetto, l'interazione online è continua, inoltre le tecnologie ci consentono di ridurre gli spostamenti e consentono una maggiore sostenibilità della nostra vita. Questo sicuramente cambierà il nostro modo di lavorare a lungo termine, ma è difficile prevedere come effettivamente si andrà avanti e come cambierà l'organizzazione del lavoro. Le piattaforme

sono ancora rudimentali dal punto di vista della didattica del progetto, perché sono state immaginate per le riunioni di lavoro e, poi, man mano perfezionate; forse ci saranno degli sviluppi di questi strumenti che adesso non abbiamo ancora. Credo sia necessario mantenere il lavoro che si fa, insieme, in presenza come il nucleo portante della nostra attività che può essere validamente aiutato dai nuovi strumenti. L'esperienza è stata senz'altro positiva, ma con diversi punti critici; dunque non credo che si possa già tracciare un bilancio di un processo che in questo momento è in evoluzione molto rapida.
Un altro tema è di merito: l'architetto deve possedere competenze in più discipline – tecniche, artistiche, storiche, matematiche, ecc. – e sia gli attuali programmi degli studi sia la normativa europea, che fissa le competenze dell'architetto, tratteggiano in termini molto generali questo orizzonte ampio. Il grande quesito corrente è se le competenze che fanno parte dei nostri consolidati percorsi di studi siano ancora adeguate per una figura di architetto che è in grande evoluzione.
In questo quadro, nella riforma dei curricula emergono due problematiche. La prima è la necessità di superare le rigidità dell'ordinamento italiano dovute alla frammentazione e quantificazione dei settori scientifico disciplinari. La seconda è il rischio di dilatazione dei curricula per inclusione di un insieme sempre più vasto di discipline, perché all'interno di un quinquennio di formazione non c'è, di fatto, il tempo per un adeguato approfondimento di un ventaglio sempre più vasto di saperi. Sicuramente ci sono alcune conoscenze necessarie che devono entrare nelle competenze correnti dell'architetto, in particolare tutto ciò che attiene, a diverse scale, la progettazione e costruzione di architetture e città sostenibili.
Credo che nei cinque anni gli studenti debbano acquisire fondamenti generalisti solidi, sviluppare una forte capacità critica e la propria adattabilità. Un giovane architetto deve essere capace di allargare le proprie conoscenze e avere la capacità di interagire con il mondo che cambia con coscienza critica, approfondendo i propri interessi attraverso esperienze progettuali e interdisciplinari. Una buona formazione da architetto, probabilmente, non è data dalla sommatoria di un esteso numero di competenze disciplinari o, peggio ancora, dalla determinazione di astratti "filoni specialistici", ma dalla costruzione delle capacità. Da questo punto di vista ritengo illuminante l'approccio di Martha Nussbaum[2], che lega il tema della capacità allo sviluppo individuale, considerando come punto di partenza il background di ciascuna persona, la sua storia personale, i luoghi dove ha vissuto, le scuole che ha frequentato, eccetera. Ognuno di noi si porta dietro un background differente che si collega direttamente alla nostra possibile vita e alle potenzialità che abbiamo davanti.

GD: Torno al tema della struttura della formazione degli architetti. Il Collegio di architettura del Politecnico di Torino ha recentemente ap-

2 – Nussbaum, M. (2011) ***Creating Capabilities. The Human Development Approach.*** **Cambridge, MA, Harvard University Press. Tr. it. (2012).** ***Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL.*** **Bologna, il Mulino.**

provato due importanti riforme degli insegnamenti: quella della laurea triennale nel 2018 e quella delle lauree magistrali nel 2021. Entrambe le riforme non sono nate da emergenze contingenti, ma con la consapevolezza che il chiaro modello formativo concepito nel lontano 1998, all'alba dell'introduzione in Italia del 3 + 2[3], che prevedeva la costruzione degli strumenti nella triennale e la loro decostruzione critica nei successivi due anni di magistrale, era stato progressivamente eroso da revisioni che ne avevano cancellato la leggibilità e, quindi, l'implementazione coerente. Invece di ipotizzare un restauro conservativo del modello, è stato concepito un radicale ripensamento, che non nasceva dall'adesione a un progetto culturale, come era successo per quello originario, bensì dall'assunzione di un principio organizzativo. Il modello del 1998 era stato pensato per uno studente che si immatricolava e si laureava a Torino. Si cominciava progettando temi di grande scala e si concludeva alla dimensione dell'oggetto edilizio, secondo una mutazione dello sguardo che passava dal grandangolo al teleobiettivo. Vent'anni dopo, quel modello di un percorso unico e criticamente pensato non era più possibile. E ciò non tanto per la crisi di quel modello culturale (costruire e decostruire rimane l'attività fondamentale dell'azione di progetto) ma a causa dei programmi Erasmus, degli scambi internazionali che fortunatamente si sono sempre più diffusi nelle scuole di architettura. Ricevere dall'estero o mandare all'estero studenti comporta forme di flessibilità e modularità dell'offerta formativa che abbiamo dovuto fare nostri per rendere l'offerta più adeguata alle istanze degli studenti globali.

3 – Vedi nota 1. L'allineamento nazionale ai principi dei sistemi di istruzione superiore dell'Unione Europea risponde alla "Dichiarazione di Bologna" dedicata allo "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (1999), indirizzata ad "armonizzare" i sistemi di istruzione superiore in Europa per rilanciare la mobilità internazionale e un sistema condiviso di "crediti" (ECTS) e "semestri".

Le relazioni con il mondo

4 *Il fatto che – almeno fino al 2019 – viaggiare fosse relativamente facile e decisamente più accessibile rispetto al Novecento ha cambiato il modo di insegnare e apprendere l'architettura?*

AS: La dimensione del viaggio è tipica di ogni mente creativa. Lo era ai tempi di Caravaggio, lo era ai tempi di Le Corbusier. Il viaggio va compreso però dal punto di vista di crescita di una capacità critica: se è visto semplicemente come accumulo di informazioni non porta conoscenza ma al contrario confusione. Come sappiamo, per trovare bisogna sapere cosa cercare. Le Corbusier quando va in Oriente sa cosa cercare, inquadra cose che ha in nuce. Non si tratta di fare un'abbuffata, da Bangkok a Rio, da Rio a Las Vegas, da Las Vegas a New York.

IV: Da un certo momento in poi, i programmi di scambio Erasmus hanno generato occasioni di scambio e di esperienze sul campo, creando una generazione di persone che si sono trasferite in altri paesi. Per gli architetti quella del viaggio di studio, dell'esperienza nei luoghi, della conoscenza delle architetture, è una tradizione fondamentale. Questa possibilità di viaggiare, di avere più facilmente esperienze di studio o lavorative

all'estero ha creato una classe di architetti e di professori nuova, diversa da com'era prima. La discontinuità data dall'emergenza ha inciso sulla vita degli studenti che non hanno potuto muoversi; adesso che gli scambi sono di nuovo possibili c'è stata un'impennata delle richieste. Credo che gli strumenti digitali possano potenziare gli scambi con mondi lontani, per esempio ora è possibile condividere laboratori progettuali, corsi, ecc. con le università estere tramite le piattaforme digitali, anche quotidianamente. Se comunicassimo soltanto a distanza, però, alla fine ci sarebbe una perdita di esperienza importante che ha a che fare – torniamo ancora una volta su questa questione – con l'esperienza personale della vita quotidiana in un altro paese e, soprattutto, con la conoscenza diretta dei luoghi, della loro unicità. L'osservazione, ovvero il guardare al luogo in modo profondo, costituisce la capacità prima che un architetto deve possedere e che noi dobbiamo trasmettere, soprattutto come passione, ai nostri studenti.

GD: La pandemia ha costituito uno spartiacque tra il prima e il dopo. Dal punto di vista della prospettiva di chi si occupa di progetto, inteso come azione che unisce calcolo del prevedibile e invenzione dell'imprevedibile, questo evento ha interrotto la percezione di immobilità a cui eravamo abituati e ha innescato la possibilità di una progettualità nuova. Immaginare che il futuro prossimo possa essere radicalmente diverso dal presente spinge a nuovi calcoli e nuove invenzioni coloro che – come gli architetti - usano il futuro per legittimare il presente. La dimensione globale del sistema universitario non può che trarre vantaggio da questa propensione. Presumo che dopo gli anni di chiusura pandemica, ci saranno nuove e maggiori aperture. Durante la pandemia abbiamo imparato a distinguere tra le attività didattiche che si possono benissimo fare grazie alle piattaforme e quelle che si possono fare solo in presenza. Gli scambi studenteschi futuri si dovranno concentrare su questo secondo aspetto: massimizzando il potere degli incontri, delle attività seminariali, dei colloqui diretti, dei pranzi, delle feste, delle relazioni umane.

Vi chiediamo una riflessione sulle esperienze italiane di formazione in architettura rispetto ad orizzonti allargati, sia in termini di studenti e docenti con provenienze eterogenee, che di traiettorie professionali e paradigmi disciplinari.

5

GD: Esiste un mondo dell'architettura che a lungo ha concepito alcuni contesti lontani, come l'Africa o l'Asia, come opportunità per un trasferimento di conoscenza, ad esempio sui temi della conservazione e valorizzazione del patrimonio costruito, che seguivano le traiettorie delle reti di cooperazione e sviluppo. Io stesso ho provato in alcune occasioni a propormi, senza alcun successo, come portatore di una specifica competenza (nel caso specifico il restauro e l'interpretazione della stratificazione di significati presenti nei luoghi). Anche prescindendo dalla mia personale esperienza, il fatto che questi tentativi di trasferimento siano falliti non

dipende solo o dalla effettiva competenza posseduta o dalle proprie capacità di proporsi, ma soprattutto dal venire meno della legittimità istituzionale delle stesse competenze. È finita l'epoca in cui l'ingegnere formato alla scuola politecnica poteva calcolare e disegnare il viadotto in alta montagna come nella foresta tropicale. Quella competenza sul numero (o sul singolo valore) era il prodotto di una scienza isolata dal suo contesto che oggi non è in grado di essere effettuale (vedi cosa succede se si crede di risolvere il progetto del TAV come un semplice problema trasportistico). Isolare un valore (che sia la conservazione, o l'interpretazione dei significati di un luogo) e trattarlo come se esso non avesse relazioni con un tessuto di altri fatti e altri valori più o meno contestuali, ha avuto efficacia solo fino a quando un sistema di governo scientifico globale ha permesso di fungere da garante delle competenze e delle istituzioni ad esse preposte. Fortunatamente quel sistema di garanzie è stato messo in discussione dal dinamismo di istituzioni di ricerca sempre più globali e la competenza (anche quella del progettista) va negoziata e riconosciuta ogni volta nelle cose, e non a priori.

IV: L'interazione tra culture e la conoscenza di culture materiali differenti è importante e fa parte, del resto, anche della pratica storica. Dove c'è una forte presenza di studenti e di docenti internazionali, e la Scuola di Milano è fra questi luoghi, conoscere contesti e patrimoni che prima non si affrontavano, costituisce un'opportunità di didattica e ricerca rilevante. Se dovessimo analizzare nel tempo l'insieme dei temi proposti nelle tesi di laurea, probabilmente scopriremmo che ci sono indagini su terreni prima non frequentati.
Nel caso dell'internazionalizzazione e, quindi, degli studenti che arrivano dal resto del mondo, noi dobbiamo essere in grado di stimolare le capacità di confrontarsi con la nostra cultura. Ci capita spesso di relazionarci con studenti che, volendo tornare su questo tema, hanno studiato la storia in modo molto diverso. Uno studente che viene da un'università dell'India o della Cina ha una formazione differente riguardo alle storie nazionali o regionali, ma anche alla storia dell'architettura come cornice. Nel costruire i curricula si pone il problema di stimolare un dialogo e quindi di essere sia inclusivi che dialettici. Questi giovani potrebbero restare a lavorare in Italia o in Europa, tornare nei paesi d'origine, o lavorare in una terza parte del mondo. Abbiamo a che fare di nuovo con il rapporto tra le radici delle persone e il loro frequentare un altrove in diversi momenti della vita. È per questo che è importante stimolare la capacità critica, nell'adattamento e nell'interazione con le situazioni che di volta in volta, come architetti, potrebbero incontrare. Credo che una grande risorsa delle scuole di architettura italiane sia proprio l'attenzione che abbiamo dedicato nel tempo all'osservazione dei contesti, al ritrovare all'interno dei luoghi le tracce delle comunità che le hanno costruite e le loro contaminazioni. Per cui, per tornare al tema centrale, il progetto è lo strumento fondamentale nell'insegnamento dell'architettura, perché

ogni volta che si affronta un tema si mettono a sistema contenuti e storie differenti rispetto a cui far reagire competenze, capacità e abilità per arrivare alla soluzione. Per questo credo che confermare la necessità del laboratorio nei nostri curricula sia fondamentale. La possibilità di poter parlare a un numero ristretto di studenti e avere un'interazione continua è fondamentale non solo per gli studenti ma anche per i docenti, in quanto attività dialettica di crescita, di apprendimento, di incontro. Tanto più quando siamo di fronte a classi di studenti internazionali, portatori di culture e di modi di guardare al progetto diversi. Infatti, nelle sperimentazioni recenti, come dicevo prima, è interessante la creazione di "classi collaborative" in cui si condivide un tema con docenti e studenti di un'università estera generando una sempre maggiore interazione tra esperienze diverse.

AS: A Roma, la formazione americana mi ha reso a lungo un profilo anomalo. Sono stato in America come Fulbrighter e ho scelto l'Università di Carnegie Mellon perché, dopo essermi laureato con Carlo Melograni, trovavo lì uno dei massimi esperti di housing, Louis Sauer, insieme a una comunità molto stimolante, anche nel campo dell'informatica (per esempio Ulrich Fleming o l'inventore del Bim Chuck Eastman o il premio nobel Herbert Simon). Nel 1988 ho scritto un libro su Louis Sauer e sul tema del "*low-rise high-density*", e poi in seguito uno su Eisenman e uno su Gehry. Ma credo che la cosa significativa è anche quanto io – da italiano – abbia contribuito alla cultura anglosassone, lanciando nel 1998 la collana anglo-ticinese "The IT Revolution in Architecture / La Rivoluzione Informatica in Architettura" (di cui sono usciti 38 volumi) e che ha avuto un sensibile impatto nei primi anni Duemila. Personalmente, come advisor dell'American Academy, conosco i campi di ricerca dibattuti in America – le varie declinazioni progettuali del *landscape* per esempio, o le applicazioni anche in architettura del *gender-studies* – ma credo sia giusto, nel mio caso, non inseguire questi nuovi campi, anche per lasciare ai più giovani belle ricerche da intraprendere.

Il lavoro

6

Perché cominciare a studiare architettura in Italia, oggi? Pensando alla vostra esperienza, come raccontate ai vostri studenti il mondo dopo la laurea e la necessità di "disegnarsi" un profilo professionale a partire dalle competenze acquisite durante la formazione universitaria?

IV: Si studia architettura per passione o per vocazione.
Dopo la laurea si incontra un mondo in mutazione dove bisogna costruirsi un profilo professionale. Come dicevo prima, la questione è quella di acquisire delle forti competenze anche in relazione gli interessi e alle capacità personali. Ormai c'è un ventaglio di proposte, di approfondimenti, corsi lunghi e brevi, esperienze di tirocinio, di lavoro o di studio,

anche all'estero, nelle quali si può trovare una propria strada particolare. La questione è che l'università sia in grado di dare quegli strumenti che citavo prima, cioè delle solide competenze di base, delle abilità e delle capacità, come quella di adattarsi e di affrontare esperienze lavorative differenti. È probabile che i laureati in architettura non diventino tutti degli architetti progettisti nel senso canonico del termine, ma che si dedichino anche ad attività specialistiche, di nicchia, talvolta lontane dal lavoro dell'architetto per come lo si intende convenzionalmente.
Non tutto è incanalabile a priori, ma ci sono vari e possibili orizzonti di lavoro che hanno a che fare con la progettualità, con la capacità creativa, ideativa e processuale.

GD: Immagino che tutti i docenti di progettazione si pongano il problema di cosa faranno i loro studenti dopo la laurea. Spesso nel discorso che conclude la cerimonia della laurea avverto i neo dottori in architettura che li aspetta un mondo del lavoro bellissimo e difficile. In Italia è un mondo davvero difficile: a parte l'odierna parentesi drogata dall'effetto degli ecoincentivi[4], che ha occupata la maggioranza dei neolaureati che conosco, l'Italia è un mercato esausto, dove uscire dalla dimensione del lavoro dipendente è estremamente complicato. Diversa è la situazione all'estero, ma essere disponibili a partire non è da tutti.

AS: Lo studio dell'architettura è il più bello che si possa fare perché allena la mente a molte diverse competenze. Insegna ad utilizzare le risorse come dicevamo all'inizio. Nella scuola italiana viene giustamente data grande importanza allo studio delle scienze delle costruzioni, allo studio della città e dell'urbanistica anche nelle componenti legislative ed economiche. Poi naturalmente c'è la storia, il disegno, lo studio delle tecniche e dei materiali e infine c'è quello che una volta era il centro di tutto, e che in molte scuole di architettura nel resto del mondo rimane il centro, che è la progettazione, in particolare la progettazione degli edifici. L'architetto viene formato per prendere decisioni, ha una base di conoscenze mirate a una "operatività" che, se possibile, si attua nella realtà delle costruzioni o della città, ma anche, come dicevamo, in altri campi. A un giovane dunque direi di studiare architettura con una mente aperta, con passione. L'architetto lavora sempre (questo è bene che si sappia), nel senso che è costantemente proiettato in un aspetto o nell'altro della propria professione-missione.

7 *Il sistema di accreditamento orientato alla formazione di professionisti "conformi" a esigenze codificate è una garanzia o un fardello per le scuole di architettura?*

AS: Il problema a mio avviso va impostato in questa maniera: l'Italia ha esacerbato il sistema degli "ICAR"[5] ovvero degli specialismi disciplinari, sistema che ha causato danni seri (e di cui ancora cerchiamo i correttivi). Lo specialismo è indubbiamente una tendenza globale, ma da noi si è so-

4 – Vedere l'articolo *Superbonus Competenze* di Saskia Gribling e Tommaso Listo pubblicato su questo numero di "Ardeth".

5 – ICAR è l'acronimo per "Ingegneria Civile e Architettura" che contraddistingue l'Area 08 dei Settori Scientifico-Disciplinari.

vrapposta a questa tendenza la questione del potere e della gestione delle carriere. Ciò ha indotto le aree disciplinari a sviluppare ricerche sempre più "auto-referenziali": nel campo della storia, per esempio, con l'enorme sviluppo di ricerche puramente archivistiche. I dipartimenti invece che essere centri multi-disciplinari sono diventati centri mono-disciplinari. A Harvard un professore di ruolo viene scelto da docenti di altre materie. Da noi sono i super specialisti di ogni disciplina che gestiscono in allarmante autonomia ogni progressione di carriera.
Come "ICAR/14" viviamo ancora più di queste contraddizioni. Eravamo abituati a governare la complessità dei vari ambiti disciplinari attraverso il progetto come sintesi, oggi il nostro ruolo viene eroso al punto che nelle facoltà di architettura, negli ultimi anni, si sono creati interi corsi di laurea (per esempio a Roma un Corso di Laurea Magistrale in Rigenerazione Urbana), con un ruolo assolutamente marginale dei docenti di progettazione.

IV: Potremmo iniziare chiedendoci di quale tipo di accreditamento stiamo parlando; la normativa europea non descrive le discipline che devono essere inserite all'interno di un manifesto degli studi, ma delle capacità che i giovani architetti devono acquisire. Le declaratorie delle classi di laurea italiane, invece, sono imperniate sui saperi disciplinari. Una delle questioni poste in Italia a suo tempo è stata quella della traduzione dell'endecalogo[6] dell'Unione Europea all'interno del sistema delle discipline italiane; questo ha creato delle rigidità e, adesso, la questione in Italia è di nuovo sul tavolo.
La riforma dei saperi e, quindi, il tema di come le discipline possano interagire diversamente per superare alcune rigidità per la definizione di sistemi di competenze diverse è una questione complicata che coinvolge le discipline del progetto in modo molto diretto. I settori disciplinari dai diversi osservatori indicano un insieme di strumenti conoscitivi, tecnici, ecc., per affrontare il progetto a scale differenti. Oggi, nell'articolazione dei manifesti degli studi, è necessario avere molta più flessibilità, anche per sviluppare le peculiarità di alcune scuole rispetto ad altre. È indubitabile, però, che ci voglia un'ossatura di elementi fondamentali all'interno della formazione e l'endecalogo, seppure nei suoi limiti, la fissa in termini molto generali.
Anche questo tema riguarda la traduzione del rapporto tra capacità, competenze acquisite e discipline che sono in grado di trasmettere queste competenze; il terreno del rapporto tra le discipline nell'insegnamento interdisciplinare, nella ricerca di confine è cruciale e diventerà materia di grande lavoro. Per questo sarebbe bene che alcuni steccati venissero abbattuti, altrimenti si è troppo vincolati nella sperimentazione. In altri paesi non c'è questa rigida ripartizione disciplinare nella costruzione dei piani degli studi. Nei piani degli studi delle scuole di architettura ci sono delle discipline che troviamo sempre e che, quindi, ne costituiscono l'ossatura fondamentale: le discipline del progetto, quelle storiche, quelle

6 – L'endecalogo fissa conoscenze, abilità e competenze da garantire nella formazione degli architetti ai fini del riconoscimento reciproco automatico del titolo tra gli stati membri dell'Unione Europea. Si vedano gli articoli 46 e 47 della "Direttiva 2013/55/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 novembre 2013 recante modifica della direttiva 2005/36/CE relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali e del regolamento (UE) n. 1024/2012 relativo alla cooperazione amministrativa attraverso il sistema di informazione del mercato interno ("regolamento IMI").

tecnico-costruttive. Se andassimo a vedere le ricorrenze, noteremmo che si tratta sempre di declinazioni della triade *utilitas-venustas-firmitas*.

GD: La formazione universitaria dovrebbe prevalentemente concentrarsi sulle conoscenze e le competenze in grado di riformularsi in base al mutare del contesto e degli eventi. Le competenze esclusivamente applicative rischiano infatti di diventare velocemente obsolete. Questo non vuol dire che il percorso universitario debba limitarsi alle discipline critiche. Il grande tema della burocrazia di progetto, che occupa la maggior parte del lavoro dei professionisti affermati come dei neolaureati, andrebbe gestito come tema di indagine e di riflessione critica. Saper descrivere una procedura edilizia permette di comprenderne ragioni e limiti, ma anche potenzialità nel quadro di una strategia di progetto.
A scala nazionale sta però accadendo proprio l'opposto. L'università si arrocca sulla difesa delle scienze dello spirito e la competenza professionale viene lasciata ai corsi di formazione degli ordini professionali, che non possono che descrivere le proprie esperienze in base alle categorie che a suo tempo gli stessi docenti hanno imparato all'Università.
Una scuola di architettura che funziona dovrebbe favorire l'ingresso della realtà professionale all'interno delle proprie mura, ma, al contempo, promuovere la capacità di assumere categorie descrittive e interpretative dell'azione progettuale non schiacciate sull'operatività che necessariamente guida chi fa la professione. Insegnare l'astrazione del mestiere non è facile, ma è il compito maggiore di un'università in cui si insegna architettura.

8 *Proviamo allora ad affrontare proprio questo nodo: la scuola di architettura forma al mercato oppure è un momento critico rispetto a un mercato distorto?*

GD: Pensare che il mercato sia distorto e che l'università possa svolgere un ruolo critico è il modo che hanno i professori per legittimarsi in nome di una entità superiore e farsi pagare uno stipendio come pastori di anime. In realtà l'università gioca lo stesso gioco del mercato, e così anche con il ruolo critico molto apprezzato dal mercato (basta vedere le visualizzazioni degli interventi di Massimo Cacciari su Youtube). La partita non è tra università e mercato, bensì tra differenti mercati. Ci sono mercati rozzi, in cui l'università, cioè la produzione di conoscenza e competenza, svolge un ruolo subordinato, e mercati articolati, capaci di tenere insieme più istanze, in cui le università giocano un ruolo strategico, lavorando per l'estensione dei confini delle istanze da considerare. Le scuole di architettura dovrebbero organizzare il proprio modello formativo in un continuo adattamento alle istanze del mercato, senza farsi dettare l'agenda dalle istanze economiche, ma provando a negoziare continuamente la propria competenza con la capacità di modificare le domande emergenti. Se il mondo professionale si getta sugli ecobonus, la scuola deve provare a comprendere come gli ecobonus possano parteci-

pare a una strategia emancipativa. Se le amministrazioni locali si buttano sui borghi per le richieste del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, la scuola può decostruirne gli stereotipi ed evidenziarne il radicamento nella struttura sociale. Se il ministero vara un piano di risanamento del dissesto idrogeologico, la scuola può far emergere come il disegno della rete idrica non sia una questione meramente tecnologica. Nel futuro della scuola di architettura mi auguro che le tecnologie (tutte: in primis le tecnologie intellettuali, cioè quelle che si acquisiscono attraverso il progetto) siano prese sempre più sul serio. In generale mi auguro che si insegni sempre meno religione e sempre più a stare al mondo.

AS: Nelle nostre facoltà bisogna inserire gli *stage* (almeno due) – in imprese, o studi di architettura, o presso produttori di materiali, eccetera – come parte obbligatoria della formazione. Il mercato non è buono né cattivo, è oggetto delle forze economiche, ma anche del ruolo di mediazione che devono avere le forze politiche. È politica la scelta di investire sulle trivelle o invece sulle energie alternative, il mercato di per sé è cieco. Quindi io vedo importante il rapporto con il mondo esterno, ma non in maniera uni-direzionale (il semplice apprendimento di quello che "serve" attualmente) ma bi-direzionale (lo stimolo e l'aggiornamento che il mondo dell'Università può dare alla professione – si pensi agli avanzamenti tecnologici nei materiali, nei processi, nei software e negli hardware).

IV: Le scuole di architettura e le università non possono rincorrere il mercato ma devono avere un ruolo fondante e, attraverso la ricerca, anche anticipatorio di competenze e di certi temi. Se l'università si mettesse a rincorrere il mercato, che presenta dinamiche globali estremamente complesse, sarebbe sempre in ritardo. Ciò è inevitabile anche perché la formazione di uno studente avviene in un lasso di tempo in cui molto può cambiare. Quindi torniamo alla questione precedente: i laureati in architettura devono essere in grado di affrontare il mercato e avere quegli strumenti, capacità e competenze che sono sufficientemente forti da rendere la persona flessibile. Mi piace molto la metafora di "albero flessibile" di Silvano Tagliagambe: bisogna avere solide radici in modo che le fronde possano essere più duttili e piegarsi al vento mentre le radici forti impediscono che il tronco si sradichi e si spezzi.

Il progetto

9

Il manifesto di Ardeth ruota sul "potere del progetto". Potreste lasciare una riflessione su come interpretate la trasmissione di questo "potere", inteso come una specifica competenza del progettista d'architettura?

IV: Il potere del progetto è quello di guardare al futuro e di immaginare un futuro migliore. Questo è il potere del progetto oggi, ed è tanto più importante per i giovani in quanto rappresenta la speranza che possa esserci qualcosa di meglio per tutti.

GD: Il potere del progetto sta nell'evocare questa possibilità di realizzazione materiale. Ovviamente poi le cose vanno sempre diversamente da come si era pensato e la realizzazione materiale è una realizzazione collettiva, lontanissima da quella produzione viscerale con cui è stata rappresentata. Il bello dello studiare il progetto è proprio in questo scarto: tra "sostanza di cose sperate", come profetizzava Edoardo Persico, e sostanza di cose prodotte.

AS: I concetti sono due: quello della responsabilità – perché il potere deriva da una piena assunzione di responsabilità – e la questione delle leggi che possano sostanziare e legittimare questo potere. Sono anni che aspettiamo la legge quadro sull'architettura ed è una vergogna che ancora non ci sia. Impariamo qualcosa dagli altri paesi!

GD: Il mestiere del progettista mi appare come il più bello del mondo perché permette a chi lo esercita di vedere gli effetti materiali del proprio lavoro. Il godimento della realizzazione materiale credo che abbia qualcosa a che fare con quella che Freud definisce come la fase anale: quella fase in cui l'auto realizzazione passa attraverso la produzione delle feci. L'opera architettonica svolge per l'architetto la funzione che la cacca svolge nel bambino.

Biografie

Giovanni Durbiano è architetto e professore in Composizione Architettonica e Urbana al Politecnico di Torino. Dal 2017 al 2021 ha presieduto la società scientifica ProArch (che riunisce ricercatori e docenti universitari che ragionano sulla cultura del progetto di architettura e il suo insegnamento in Italia), è membro della commissione per l'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) e del Gruppo di Esperti Valutatori (GEV) per il settore disciplinare della Composizione Architettonica.

Antonino Saggio, prima di iniziare nel 1992 la carriera accademica presso la Sapienza Università di Roma, ha insegnato a lungo negli Stati Uniti e in Svizzera. Professore in Composizione Architettonica e Urbana, con speciale interesse nell'impatto dell'informatica nell'architettura, a Sapienza dirige con Rosalba Belibani il Laboratorio multimediale di Architettura (LAMA) del Dipartimento di Architettura e Progetto e ha coordinato dal 2011 al 2018 il Dottorato di ricerca in Architetture – Teorie e progetto.

Ilaria Valente è architetto e professore in Composizione Architettonica e Urbana presso il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DAStU) del Politecnico di Milano. È stata Presidente della Conferenza Universitaria Italiana di Architettura (CUIA) e dal 2017 è Vicepresidente della European Association for Architectural Education (EAAE). Dal 2013 è stata Preside della Scuola di Architettura e Società del Politecnico di Milano, poi, dal 2016 al 2021, della Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni. Dal 2022 è Direttore di Ardeth.