

# RIMATERIALIZZAZIONE DELL'ARCHITETTURA

## Uno sguardo sulle discipline del progetto dal punto di vista di un architetto errante

*La modernità in architettura, proprio perché incapace di scrutare il futuro e incurante del passato, si è ridotta a sopravvalutare il presente, a vivere alla giornata come le mode.*

*Il progettista non è, se non raramente, un artista;  
se lo è non sa fare la teoria di ciò che fa;  
quando possiede queste due virtù egli diviene il professore ideale.*

Forse la mia trasmigrazione da una scuola di architettura schiacciata dal proprio peso, che vive l'insegnamento di quest'arte come "incostruibilità problematica", verso una scuola di architettura ancor "non nata", richiede delle spiegazioni.

Mentre la formazione dell'architetto italiano si indebolisce anno dopo anno, l'"elite pigra" (secondo la definizione dello "Spiegel"), che ha sulle spalle le responsabilità di questa formazione, ha congelato ogni dibattito sul progetto d'architettura e sul suo insegnamento.

Le scuole però si riformano continuamente: tre, quattro riforme della didattica attraversano l'iter degli studi come una corrente elettrica, ma non si verifica alcun *black-out*: l'"elite pigra" conosce l'arte di rendere fluida la struttura degli studi, atomizzandola in tanti piccoli frammenti che prendono il nome di crediti "disin-formativi".

Le riforme del vecchio, nuovo e nuovissimo ordinamento si sospingono l'un l'altra, incalzate dalla "supernova", la "3+2": una spaccatura pedagogica micidiale per il graduale e profondo apprendistato di questa difficile arte.

I responsabili principali della gestione di questa complessa macchina di crediti e delle loro procedure, non provengono, come in altri Paesi europei, dalla disciplina centrale: **la progettazione architettonica**, ma da discipline parallele, indipendenti dal progetto di architettura, docenti quindi autorizzati ad ignorare ciò di cui l'architettura ha veramente bisogno.

Il succedersi delle riforme provoca una reazione contraria nelle discipline: esse, per non finire schiacciate, si rinchiudono nei propri statuti. Cosicché ognuna pensa di essere utile come un catalizzatore al progetto architettonico, ma tutte ignorano a quale reazione chimica partecipino veramente e se avvenga poi questa reazione.

Tutto sembra convergere alla formazione dell'**architetto-progettista**, ma ciò non scalfisce, nemmeno in minima parte, il "parallelismo dei saperi" e la loro **pari dignità**, che è stata la vera arte di governo delle facoltà di architettura italiane e la causa del loro forse inarrestabile declino.

Di fatto la costola *beaux-arts* e la costola "politecnica" sono recinti a sè stanti, in cui l'ordine è mantenuto dalle carriere, soggiogate dai concorsi. Le stesse carriere dei docenti di progettazione ne sono contagiate: le "opere costruite" non contano molto nei *curricula*, così si sono avvantaggiati coloro che si situano "al di sopra" del progetto, solo perché in verità non ne sono mai stati "dentro".

Così negli ultimi 15 anni gli studenti hanno subito la diaspora tra le tecniche ed il progetto architettonico: le prime studiabili in sé, inventariabili per tipologia del prodotto e classificabili per prestazioni, il secondo ridotto ad un esercizio di immaginazione grafica, anzi calligrafica. I docenti delle tecniche si sono liberati dal problema di avere contatti imbarazzanti con i progettisti e questi ultimi si irritano al solo pensiero che le loro idee possano essere trascinate per i capelli da qualcuno in cantiere. Per entrambi si rafforza la convinzione che bisogna mettere le briglie della tecnica al progetto architettonico **dopo** che questo sia venuto al mondo: un processo del tutto errato.

Negli ultimi cinque anni l'insegnamento del progetto si è ulteriormente frantumato in tante piccole esperienze, che durano poco e formano pochissimo, privando definitivamente la scuola di quel processo di apprendimento graduale su cui maturava l'opera progettata dall'allievo.

“Il progetto tutto l'anno”, tesi con cui io difesi l'esperienza annuale della progettazione architettonica sino al 1995, è stato dimezzato dalle discipline semestrali, minacciate nella loro “pari dignità”. I semestri veneziani che in realtà equivalgono a quadrimestri italiani, si sono ridotti, nella ancor “non nata” scuola friulana, in quadrimestri udinesi, che altro non sono che bimestri italiani.

L'alibi insostenibile di questa frammentazione è il sempre più complesso sistema degli apporti disciplinari e delle prescrizioni tecnico-normative che agiscono dall'esterno sul progetto del manufatto destinato alla costruzione.

Mai come oggi il progetto di architettura è assediato dalle tecniche, che ne vincolano i caratteri fisici secondo un processo meccanicistico, mantenuto sempre **allo stadio pre-artistico**. Questo processo obbedisce **al principio del montaggio a secco**, principio che in tutta l'Europa cambia il progetto, mette in ombra l'impresa, fa avanzare l'industria della tecnologia fine, e che si espande sempre più da quando gli artigiani e gli abili capomastri sono scomparsi dai cantieri. Nei cantieri tedeschi non appena un edificio è uscito dalle fondazioni le maestranze generiche scompaiono e vengono sostituite da squadre di montatori.

Contro questa “macchinazione” si stanno muovendo molte scuole europee: l'ETH di Zurigo, la TU di Monaco di Baviera, la Bauwesen di Dortmund che, lanciando il motto: *Rematerialisierung der Architektur*, riaffermano il concetto che l'architettura è “forma plasmata nella materia”, e che il sapere costruttivo deve saturarsi delle tecnologie dei materiali per **liberare** lo sperimentalismo figurativo dell'architetto, non per incatenarlo.

La scuola italiana dà poco ascolto a questi dibattiti: per pigrizia o perché convinta di essere irrimediabilmente *beaux-arts*. Ripete come un ritornello l'aforisma “se nessuna opera di architettura si lascia capire senza che sia capita la sua tecnica, quest'ultima si lascia capire altrettanto poco senza la comprensione dell'opera di cui è la sostanza costruttiva”. L'antico pregiudizio idealistico di guardare alla tecnica come al “compromesso impuro dell'idea con la materia”, si diffonde e si rafforza, mentre il **cantiere**, che è il luogo fatale per l'opera d'architettura, viene del tutto ignorato.

Alcuni professori di architettura pensano ancora che l'ideazione possa prescindere dal fatto che un'idea in architettura “debba stare in piedi”. Alcuni di essi pensano che “altri saranno incaricati di “farla stare in piedi”. Questi ultimi: gli ingegneri, si sono auto-convinti, che chi sa far stare in piedi un'idea è idoneo a concepirla. Così la confusione tra le due figure professionali aumenta indebolendo entrambe.

L'assenza di dibattito, o di tesi contrapposte, nelle scuole di architettura italiane, rende difficile una analisi sulla patologia della metamorfosi avvenuta negli studi. Nè un'indagine sui docenti “ultramoderni”, divoratori insaziabili di tecnologie che non conoscono e non sperimentano, perché solo interessati ad essere all’“altezza dei tempi”, ci fornisce elementi di giudizio più convincenti. Bisognerebbe promuovere come in Francia e Germania convegni sull’“architettura dei crolli”.

I fenomeni più appariscenti dello stato di crisi della scuola italiana potrebbero essere così descritti:

- le Facoltà dal grande “cuore urbano” non ci sono più. Quasi tutti i docenti hanno abbandonato la città al suo destino, per inseguire la “città diffusa”, un attributo codesto molto più rassicurante di quello spregiativo di *sprawling city*, che sa di disastro avvenuto, malgrado i piani ed i progetti urbani messi a punto dalle nostre scuole;

- l'ostinazione per il fondamento teorico e per la finalità sociale del progetto di architettura s'è diluita nella corrente che sembra tutto travolgere: quella di un'architettura divenuta arte della spettacolarizzazione delle attività commerciali: "*Die prostituirte Kunst*" come è stata definita da alcuni studiosi tedeschi;
- l'unità "divergente" architettura-urbanistica, cresciuta su un robusto ceppo *beaux-arts*, ha continuato a ridurre l'importanza della componente "politecnica" con cui aveva convissuto sin dalle origini, allontanando i nostri studi sempre più dalle altre scuole europee e provocando la reazione opposta: la nascita di molte scuole che formano l'ingegnere-architetto: una nuova figura di cui si poteva fare a meno;
- se la radice politecnica si è atrofizzata, il ceppo *beaux-arts* si è legato in modo feticistico ad una unica arte dal fascino irresistibile: la *computer graphic*. Un virus puro-visibilista si diffonde tra gli architetti, contagiati dall'infezione mediatica rinchiusa nei mezzi elettronici che essi impiegano. Il trionfo della *computer graphic* è il trionfo del "mezzo divenuto fine" per cui i docenti scambiano il risultato del complicarsi grafico di una forma sullo schermo, come il prodotto del proprio ingegno;
- l'unità divergente architettura-urbanistica, si è però silenziosamente realizzata: urbanisti ed architetti simmetricamente discutono degli stessi argomenti nei corsi e preparano tesi di laurea molto simili: ciò produce benefici negli studi urbani ed è un bene per la scuola futura;
- se la concezione di un'*architectura perennis*, inverata nella città europea, ha perso il suo potere di seduzione, qualcosa delle antiche convenzioni teoriche è sopravvissuto: i concetti di "permanenza" della città storica, i concetti di "tipologia edilizia" e "morfologia urbana" emigrati nel nord-Europa ed utilizzati nei *Plan-werk* tedeschi (cfr. i casi di Francoforte, Amburgo, Berlino). Il nutrimento teorico dei nostri studi sulla città ha fatto ad esempio fiorire i famosi 11 punti del manifesto di Hans Stimmann per Berlino:
  - permanenza della città e dell'architettura, no alle "città per una generazione";
  - *Stadt und Land nicht Stadtlandschaft* (città e territorio, no alla città disgregata nel territorio);
  - riaddensamento durevole, non diluizione della città;
  - architettura e particella urbana come fondamento (tipologia);
  - composizione dello spazio urbano per mezzo della casa, della strada e della piazza;
  - spazio urbano definito, anzi ben definito, non spazio urbano libero, aperto, scorrente tra edifici solitari;
  - giusta mobilità: città comodamente visitabile con strade attraversabili dai pedoni "mentre guardano gli edifici", basta con la città adatta solo all'automobile;
  - tipologia flessibile, nessuna struttura rigida;
  - "proprietari" dei nuovi edifici e non "affittuari" per abitare e lavorare nella *Innenstadt*;
  - modernità e tradizione, nessuna rottura con la storia;
  - rafforzamento di una identità berlinese, no all'uniformità internazionale.

Questi cambiamenti avvengono silenziosamente senza grandi dispute teoriche, per rimozioni; perché anche gli insegnamenti di teoria dell'architettura sono scomparsi dalle nostre scuole, da quando esse hanno assunto la falsa titolazione di "scienze dell'architettura": quasi quest'arte della *firmitas* avesse bisogno di stampelle per non cadere.

Osserviamo ora le idiosincrasie che hanno alterato i contenuti delle discipline tradizionali, modificando alle volte in modo buffo la loro titolazione, come è avvenuto nella scuola udinese (es. "Progettazione e restauro del paesaggio": un compito immenso di scala gigantesca; l'abuso della parola "recupero" dall'aria semantica vastissima; "Laboratorio di teorie della ricerca architettonica": un titolo filosoficamente e logicamente mostruoso). Ma ritorniamo alle discipline tradizionali:

- la disciplina della **Progettazione Architettonica** sembra interessarsi ormai principalmente dell'ambiente, indagato come il prodotto della disarticolazione-frammentazione della città nel territorio. Questo fenomeno però non è più considerato come la grande tragedia del movimento Moderno, la sua vera disfatta nelle periferie urbane, ma piuttosto come un fenomeno estetico nuovo da esorcizzare progettualmente;

- la disciplina della **Progettazione Urbanistica** si è quasi convinta che tale disarticolazione-frammentazione della città non denunci crudelmente anche il fallimento degli strumenti urbanistici che promettevano di impedirla, ma sia invece l'occasione per elaborare nuovi piani con i vecchi strumenti;
- le discipline della **Costruzione dell'architettura**, nelle quali lo studio delle tecnologie dei materiali è sempre stato assente, forse perché considerate un settore degradato della scienza, si interessano con passione solo al calcolo infinitesimale delle strutture, attratte però da un unico materiale: il cemento armato, ormai quasi scomparso dall'estetica delle opere d'architettura, perché va protetto e quindi nascosto sotto un rivestimento;
- la disciplina della **Storia dell'architettura**, che è un vanto della scuola italiana rispetto alle scuole europee che ne sono prive, (e questo è un guaio per l'Europa), è ancora troppo legata all'analisi dei caratteri stilistici dell'architettura, per cui lo sguardo dello storico non si spinge quasi mai dietro alla pelle dell'edificio. La materia con cui è costruito, il suo dispositivo statico, la sua *historische Bausubstanz* interessa molto poco;
- la disciplina del **Restauro**, che gode anch'essa di una grande reputazione presso le scuole europee, consuma troppo tempo prezioso in sofisticati dibattiti teorici. Una malattia speculativa dei restauratori che nasconde, dietro la pretesa di costruire una teoria generale del restauro, la ricerca della posizione teorica più opportuna per vincere un concorso. Non si accorgono costoro di essersi rinchiusi da soli, come i loro colleghi tedeschi, dentro la gabbia che Georg Dehio ha costruito per loro con quel suo dogmatico "*Konservieren, nicht Restaurieren!*" del luglio 1905.

Gli aspetti critici dell'architettura italiana e del suo insegnamento sembrano prevalere sui suoi meriti, ma la scuola italiana ha ancora molto da insegnare all'Europa!

Bisogna però osservarla con il "distacco del presbitero", non lasciandosi distrarre dai suoi piccoli difetti recenti, riconsiderandola nella grande tradizione degli studi degli ultimi venticinque anni, quando ancora il binomio "*Bau-kunst*", "arte del costruire", non aveva perso per strada il primo monosillabo e quando l'"architettura della città" era al centro dell'interesse di tutte le discipline.

I punti di forza della scuola italiana, a mio avviso, sono i seguenti:

- l'ostinato interesse per la teoria, per dar fondamento concettuale al progetto ed in generale alle discipline che lo circondano; cosa sconosciuta ad di là delle Alpi, dove l'empirismo guida il progetto come la pila sul cappello il minatore;
- il grande "cuore urbano" attorno al quale gravitavano le discipline del progetto architettonico in senso lato, perché la città europea è ancora la città per antonomasia e può produrre sempre nuovi "anticorpi" contro la disgregazione urbana, validi anche per le città non europee;
- la centralità dell'insegnamento della storia per la formazione dell'architetto europeo colto, che attraverso essa diventa consapevole della sua "*ars*" e giunge a capire il significato non transitorio della sua "*techne*";
- lo studio dell'arte di costruire del passato, che il restauro degli edifici storici fa riaffiorare, studio che è prima di tutto "ricostruzione di senso", perché il tempo è la sostanza di cui è fatta l'architettura;
- lo studio dell'arte di costruire e delle sue tecniche contemporanee, che significa restringere il campo d'azione della ricerca sulla "forma" con un movimento in profondità, che si sostituisce ad uno in estensione.

Una piccola facoltà, come quella che ho in mente, che lavori per l'avanzamento dell'architettura italiana, deve costringere le discipline delle scienze e delle tecniche a concentrarsi sul progetto di architettura, non solo **per migliorarne il valore costruttivo, ma per stimolarne lo sperimentalismo figurativo.**

## SETTE PUNTI PER FONDARE UNA PICCOLA SCUOLA DI ARCHITETTURA, COSTRUITA ATTORNO ALLA FIGURA DI UN ARCHITETTO COLTO CHE SA COSTRUIRE.

1. Già dalle prime dichiarazioni del ministro Mussi, si avverte che una nuova riforma si sta preparando per la scuola di architettura italiana, caratterizzata da una drastica diminuzione degli esami, dall'eliminazione dell'abuso dei contratti, dal porre limiti alla farmacopea dei crediti e dal rivedere le carriere accademiche. Ma se vogliamo fondare una piccola scuola di architettura non friulana ma **europea**, con un carattere distinguibile rispetto alle altre, al punto da poter essere scelta da studenti che vengono da fuori del suo bacino naturale, non possiamo permetterci di attendere questa ennesima riforma. **Dobbiamo invece avanzare subito un progetto di scuola esemplare per chiarezza degli insegnamenti e per gli obiettivi di formazione che si vuole dare.**
2. Questa piccola scuola d'architettura, nata **da** una scuola di ingegneria e non **contro** la scuola di ingegneria, deve indicare in quale direzione essa voglia andare e che figura di architetto voglia formare. Un simile disegno troverà il sostegno di quella parte dei docenti della facoltà di ingegneria di Udine, che condividono questo mio giudizio: "un vero architetto si misura sempre con il problema della costruibilità delle proprie opere, anche se queste non hanno tale fine come possibile". "Attraverso la costruzione l'architettura si emancipa dalle altre espressioni artistiche di carattere plastico, manipolando la materia costruita essa accetta il dominio delle forze naturali contro cui combatte per affermare la propria durata".
3. La nuova scuola di architettura di Udine si deve iscrivere entro una cornice politecnica **in cui tutte le discipline saranno egualmente vicine al suo centro, un centro "che tutto strega": il progetto di architettura esteso a tutto l'anno.** Le discipline inoltre devono intrecciare un intenso dialogo tra di loro. Il silenzio tra docenti di discipline diverse prepara la decadenza di una comunità scientifica.
4. La costellazione di discipline egualmente vicine a questo centro, deve ruotare attorno a tre campi gravitazionali:
  - **la città:** per i problemi di cui oggi la città europea soffre. Primo tra tutti il porre limiti alla sua espansione, che continua a distruggere territorio prezioso. La sua conversione alla strategia dei piani di trasformazione urbana nelle sue aree degradate, "costruendo sul costruito". Una sua diversa attenzione all'estetica delle infrastrutture urbane e territoriali.
  - **la storia:** necessaria alla formazione di un architetto europeo colto, storia attraverso la quale egli apprende che la sua arte di costruire è il prodotto di un gran numero di trattati storico-filosofici di cui il nostro Paese è stato ed è la culla e dai quali ancora i migliori architetti traggono ammaestramento; ma anche storia dei manufatti antichi e quindi delle loro tecniche costruttive, che possano ampliare gli orizzonti conoscitivi del restauro dei monumenti senza prefigurare però recinzioni disciplinari;
  - **la costruzione:** nel senso del binomio indissolubile "Bau-Kunst": arte del costruire. Ciò deriva dalla convinzione che le scuole di architettura italiane: con l'ibrido innesto di una costola politecnica in un corpo *beaux arts*, e le scuole di ingegneria: con un innesto di cultura figurativa in un corpo politecnico, hanno sempre prodotto o un "architetto-disegnatore" che non sa come il suo "disegno" si costruisce, o un "ingegnere-artista" con alcune stravaganze tecnologiche. Molte scuole di architettura, che per molti anni sussurravano "costruire è blasfemo", in quanto equivaleva a uno scendere a compromessi con la materia, oggi predicano l'abiura completa dalla costruzione, teorizzandola.
5. I programmi dei corsi, coerenti con il nuovo disegno della scuola, saranno discussi, commentati ed orientati da una **direzione decisa a combattere la frammentazione insensata di 80 corsi**, per una ancor "non nata" scuola di architettura, senza radici né tradizioni. I corsi, una volta ridotti, dovranno effettivamente essere egualmente vicini al progetto architettonico, come avviene nelle scuole politecniche nord-europee. Le discipline poi dovranno delineare un iter formativo organico, in cui l'apprendimento graduale dell'"arte di costruire", non sia biforcuto: prima il triennio e poi il biennio, ma

che si estenda nell'arco dei cinque anni, invogliando tutti gli studenti a concluderlo in detto tempo.

6. Il sistema **3+2**, già messo in discussione dal ministro in carica è una frattura sciagurata nell'insegnamento del progetto di architettura. Per convincere gli studenti a proseguire gli studi fino a 5° anno, bisogna situare al 3° anno i docenti più capaci di attrarre e di sospingere gli studenti a concludere i loro iter di studi nel quinquennio. I docenti del 3° anno saranno coloro che presenteranno sia le "grandi introduzioni d'inizio d'anno", sia le commissioni che giudicheranno la formazione della laurea breve (se decidiamo di mantenerla), sia coloro che stabiliranno le lauree di indirizzo, che in una facoltà così piccola, dovranno ridursi ad **una** o al massimo due;
7. Un segnale del cambiamento nel corso di studi di architettura di Udine deve essere anche la scelta dello stile più efficace di **comunicare con gli studenti**. Essi devono percepire subito in che tipo di comunità scientifica sono inseriti. I docenti di questa comunità, in momenti determinati: come l'inizio dell'anno accademico, l'inizio dei semestri, la conclusione od apertura di un ciclo di studi, **presenteranno insieme l'impalcatura disciplinare nella quale lo studente costruisce il suo orizzonte e prevede le fasi temporali del suo curriculum**. Bisogna inoltre combattere la concezione malata del costruire le nuove scuole di architettura attorno alle carriere dei docenti, per far rinascere la concezione istituzionale che le scuole si costruiscano attorno alle carriere degli studenti, questo la società esige da noi.

Questi **sette punti** possono essere perfezionati ed approfonditi. Essi sono il risultato delle molteplici esperienze da me fatte in Italia e all'estero, ma rappresentano convincimenti profondi e, come ogni convincimento, **possono essere perfezionati ma non essere oggetto di negoziato**. L'impressione che ho avuto negli incontri con i docenti della facoltà di ingegneria di Udine, con cui li ho discussi, prima di decidermi ad abbandonare la facoltà di architettura di Venezia, mi sembrava complessivamente favorevole. Solo con una visione concorde sui contenuti da dare alla nuova scuola, il progetto che abbiamo in mente può librarsi in alto. Meditare qualcosa significa restituirgli la sua dignità. Questo, cari colleghi, vi invito a fare. È vero che è finita la concezione della *Bildung*, come salvadanaio del sapere, come far tesoro di ..., ma l'innamoramento per il materiale elaborato digitalmente e le tecniche automatizzate con cui si raccolgono frammenti, mozziconi di sapere, **impone**, oggi più che mai, alle discipline di essere specifiche e ben orientate ad un progetto formativo nitido ed in sé concluso. Questo è il fine etico che dobbiamo darci.

Qualche parola ancora sulla mia decisione di trasferirmi. Ho a lungo riflettuto sul declino della facoltà di Venezia, le cui cause sono molteplici, ma la principale è la perdita, negli ultimi anni, dei suoi migliori docenti di fama internazionale. Contemporaneamente ho a lungo riflettuto sullo stato del corso di studi d'architettura udinese e sulle sue aporie.

Gadamer diceva che le scuole sono buone o cattive se i docenti che vi insegnano sono buoni o cattivi: non c'è nessuna altra ragione.

È da questo punto di vista che ho accettato il progetto del professor De Toni, che con grande determinazione mi manifestava il desiderio di risollevarlo e rilanciare il corso di studi di Udine. La tesi centrale del progetto del prof. De Toni poggiava su una doppia chiamata di professori ordinari: la mia e quella del prof. Giorgio Cacciaguerra, già Preside a Trento, Presidente dell'Ordine degli Architetti del Friuli, con una grande esperienza istituzionale di livello nazionale. Una ulteriore spinta è stata la fiducia che il prof. Alberto Pratelli ha sempre nutrito nei miei confronti, egli da molti anni mi esortava a prendere questa decisione. Ho accettato, e posso dire abbiamo accettato, interpretando il pensiero del prof. Giorgio Cacciaguerra che oggi è a Roma per ragioni ministeriali, per imprimere una svolta decisiva agli studi di architettura della nostra città, che comporterà un grande cambiamento nella struttura degli studi, nel comportamento dei docenti e nel rapporto con gli studenti.

Nelle prime tre righe del libro di Friedrich Nietzsche. "Schopenhauer come educatore" (Schopenhauer als Erzieher, 1874) si legge: "*Un viaggiatore che aveva visto molti paesi e popoli e più continenti, e a cui fu chiesto quale qualità degli uomini avesse ritrovato ovunque, disse – essi hanno una comune inclinazione alla pigrizia -...* ".