

PROCEDENDO PER TENTATIVI

Kester Rattenbury



Non ho nulla a che fare con i cantieri. Sono trent'anni che non ci vado e Pietro Valle, curatore di questo numero *Il Cantiere*, lo sa. Ovviamente ci sono cantieri e cantieri, tuttavia di quelli metaforici sono molto diffidente. Eppure ciò che mi rimane come architetto operativo mi impone di improvvisare con le condizioni e i materiali a disposizione. Fare qualcosa, in ogni caso. Ciò è quello di cui, in fondo, questo articolo tratta: la subconscia e sottovalutata abilità di improvvisare che sta alla base della nostra attività di architetti. Negli ultimi due anni della mia consolidata attività di insegnante in una delle scuole più importanti del Regno Unito,¹ ho, infatti, notato un aspetto peculiare: vi è un'anomalia di fondo tra il modo in cui, ipoteticamente, crediamo di progettare, esercitare e insegnare, e il modo in cui attualmente lo facciamo.

Mi sembra, in sostanza, che operiamo prendendoci dei rischi. Noi, in qualità di architetti (cosa che io non sono) e di insegnanti di architettura (cosa che io sono), siamo soliti fare di tutto per minimizzarli, per eliminarli. Rendendo i nostri progetti, i nostri disegni, il nostro insegnamento e, naturalmente, i nostri cantieri, i più prevedibili possibile.

E, tuttavia, quasi in modo perverso, come insegnati (almeno nelle scuole come la mia),² riportiamo volontariamente il rischio all'interno dei progetti che assegniamo agli studenti, a tutti i livelli e con una frequenza impressionante. Elaboriamo dei criteri non sperimentati prima dell'inizio dell'anno accademico e li assegniamo a nuovi studenti che non conosciamo. E ciò avviene per noi docenti in modo imprevedibile, non

nella pagina a fianco

**Ruby Ray
Penny,**
2014

Immagine dettata da I Ching.
Fotografia da bambina (1:1) e vernice gettata



abbiamo la possibilità di sapere quale sarà il risultato del nostro insegnamento.

Il che è lungi dall'essere spericolato come sembra. Perché, per quanto non lo diciamo in termini chiari, il punto chiave, nella nostra attività di educatori di nuovi progettisti, è insegnare ad improvvisare, produttivamente e bene, in una forma dettagliata, complessa e articolata, date delle variabili di partenza sconosciute. A lavorare attivamente con condizioni che sono, per la loro stessa natura, non prevedibili.

Come quelle proprie del cantiere, per esempio, dove diversi eventi complessi, tra loro interrelati, non avvengono mai nel modo in cui ce li aspettavamo. Dove le condizioni del sito, difetti strutturali e materiali, produttori, imprese, guerre, scioperi, crisi economiche o nuove normative fanno deragliare il progetto, ne richiedono un ripensamento a tutti i livelli, dall'impostazione iniziale fino alla consegna delle serrature delle porte.

La normativa professionale cerca di definire ogni circostanza della costruzione a tutti i livelli e questo avviene anche nell'insegnamento. Ma le condizioni reali del fare architettura sono sempre, per definizione, non standard. Hanno sempre un numero di variabili (pratiche, economiche, etc. provate solo a elencarle tutte) che si modificano continuamente l'una in relazione all'altra.

E, nei più bizzarri programmi di progetto per studenti

che inventiamo (e reinventiamo) ogni anno, noi – più inconsciamente che volontariamente – insegniamo a lavorare creativamente con un numero illimitato di possibilità imprevedibili. Per ottenere qualcosa di buono, qualcosa in un certo senso coerente, intelligente, godibile, migliore, che emerge da una concatenazione di circostanze inaffidabili. Per fare qualcosa che è sempre un prototipo, sempre un esperimento; sempre qualcosa di rischioso. Progettare, ecco cos'è.

*

Il mio approccio a questa anomalia ha una doppia origine. In primo luogo proviene dal corso di progettazione che insegno, *Design Studio 15*, e dall'ultimo programma assegnato agli studenti. Fu un'idea del mio collaboratore al corso, Sean Griffiths,³ di provare a usare tattiche di composizione casuale generate dall'antico *Libro dei Mutamenti* cinese, *l'I-Ching*, nello stesso modo in cui furono impiegate dal musicista John Cage per comporre i suoi famosi brani, instaurando così un curioso progetto di architettura eccentrico dominato completamente dal caso.⁴

La mia interpretazione (Sean può, naturalmente, non essere d'accordo con questo) fu influenzata, in parte, anche dal mio coinvolgimento, nello stesso periodo, nel programma *RMIT/Adapt-r PhD by Practice*, dove eminenti architetti e designer esplorano, descrivono, mettono alla prova e migliorano il loro approccio al progetto, al livello di una tesi di dottorato, contribuendo in modo individuale e collettivo a strutturare quella porzione della conoscenza che riguarda il come veramente facciamo architettura.⁵

Progettare comporta un peculiare insieme di doti: molto sofisticato, potente, usato estensivamente, ra-



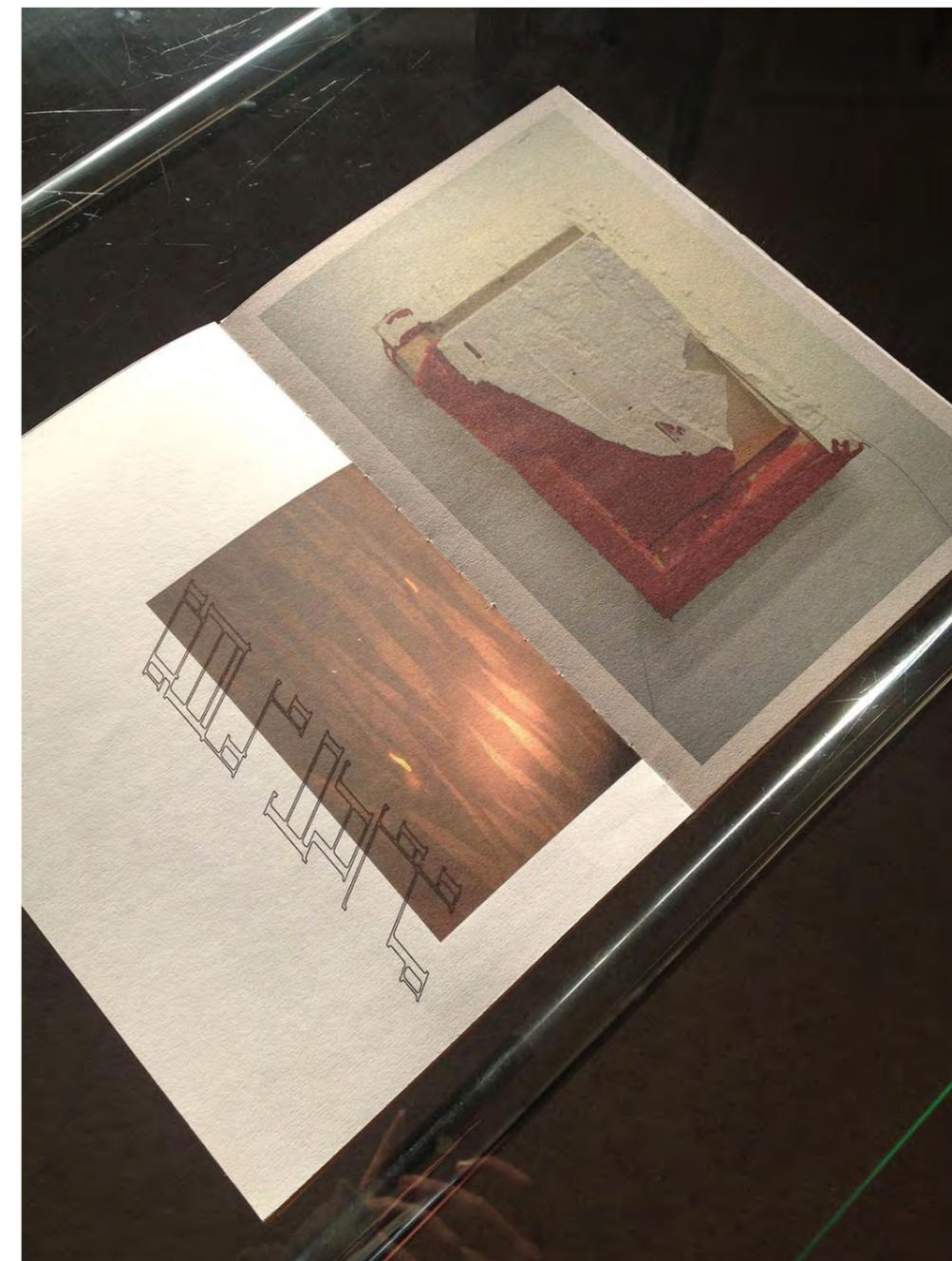
ramente spiegato e ancor meno compreso. E l'insegnamento della progettazione è veramente una parte preponderante di questo territorio sorprendentemente non mappato.⁶ E, tuttavia ne costituisce un aspetto fondamentale: dov'è che cominciamo a sviluppare, e come trasmettiamo il nostro potente, e poco definibile senso di che cos'è l'architettura? Come lo produciamo e lo valutiamo?

Gli ultimi decenni di ricerca architettonica hanno visto la tendenza ad essere inquadrati dalla teoria, invece che dall'esplorazione di cosa veramente facciamo. Così diversi scritti recenti sull'architettura hanno cominciato ad affrontare il contrasto tra la perfezione ideale del costruire e le contingenze dell'architettura in situ in modi più o meno teorici.⁷ La mia interpretazione del tema è emersa quasi per caso dal tentativo di descrivere cosa facevamo veramente come insegnanti e dal rilevare paralleli nell'indagine inaspettatamente onesta analitica e non artificialmente perfetta, condotta dai praticanti del *RMIT/ADAPT-r* sul loro lavoro professionale.

La reticenza ad ammettere la nostra capacità di rischiare potrebbe essere una parte inerente della nostra tacita e inespressa capacità di progettare. Ma, sicuramente, essa deriva anche dal fatto che i vincoli

legali, economici e assicurativi connessi ai nostri impegni professionali richiedono tale reticenza. Come disse un giorno Tom Holbrook del quinto Laboratorio di Progettazione (durante il nostro ultimo consiglio di dipartimento), impieghiamo il nostro tempo a pretendere di avere assoluta certezza su cose estremamente incerte, "La discussione, sul rischio e il dubbio, è continuamente censurata".⁸

L'avevo notato anch'io. Nello sviluppo dei progetti dei nostri studenti guidati "puramente dal caso", divenne



Ricardas Blazukas,
2014
Laboratorio di Progettazione
15, segno di ceramica.

Michael Perkins,
2014
Portfolio esteso, primo semestre.



chiaro che essi stavano impiegando capacità architettoniche di base che erano state finora poco descritte. L'abilità di improvvisare, di lavorare con quello che abbiamo per le mani. L'aver a che fare con circostanze impreviste e imprevedibili: precisamente quelle doti che sono essenziali sul cantiere. In modo assolutamente curioso, il valore di quelle doti pratiche e non canonizzate, divenne più chiaro svolgendo il programma di progetto più esoterico e irrealistico che avevamo mai assegnato.

Suggerendo che, forse inconsciamente, eravamo arrivati a delineare un programma scolastico proprio per affrontare un aspetto critico della pratica professionale che la produzione architettonica attuale non incoraggia a discutere.

*

E' interessante il dover scrivere per una pubblicazione non inglese, perché le cose che diamo per scontate hanno veramente bisogno di una spiegazione. L'inse-

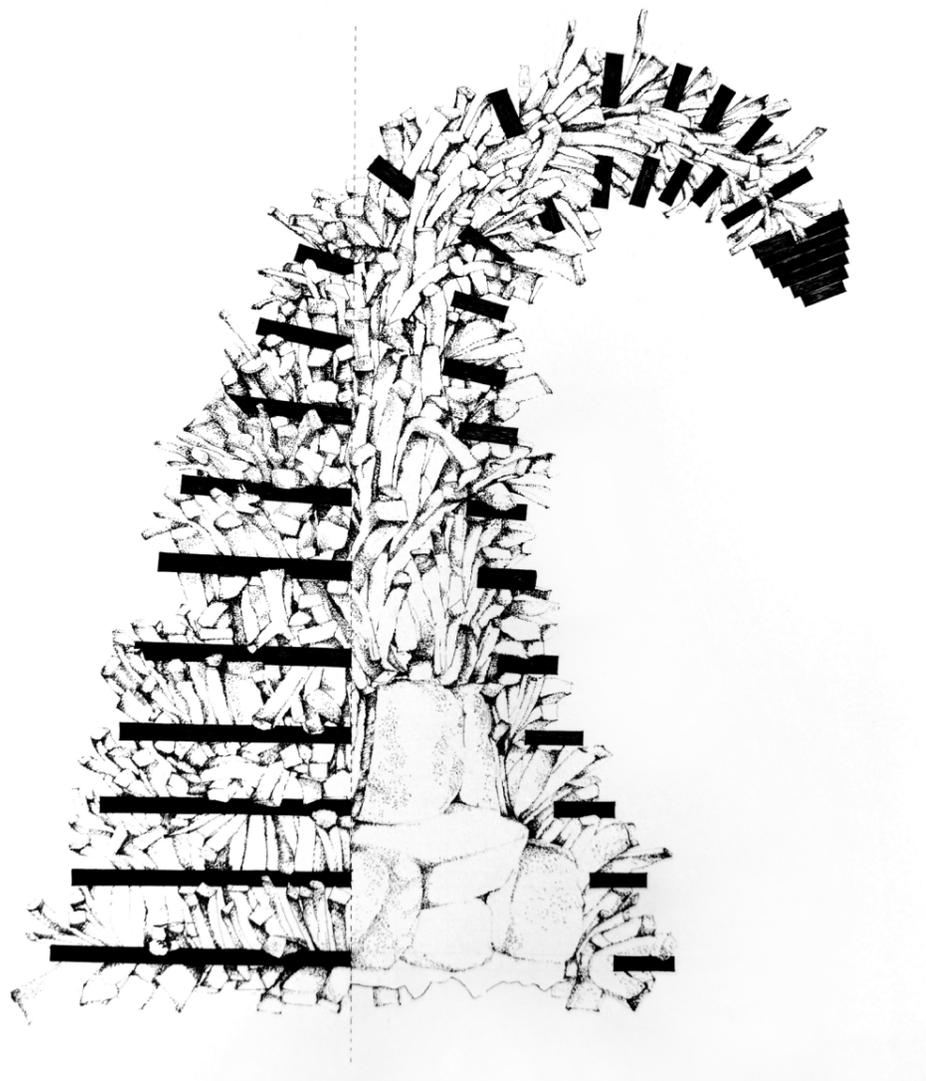
gnamento della progettazione è al centro dello strano, sofisticato e inspiegabile programma educativo di scuole come la nostra — abbastanza tipiche per Londra e altre aree urbane che parlano inglese — dove attribuiamo il maggior peso educativo al progetto, quell'immaginaria, irreal e spesso paradossale forma di pensiero proiettivo.⁹

Questi lavori sono sviluppati, individualmente da ogni studente, a partire da un programma, esigente e polemico, stabilito dai docenti; e giungono alla configurazione di qualcosa chiamato progetto: di solito, ma non necessariamente, è un edificio immaginario; di solito, ma non necessariamente, sta in un sito reale; tipicamente segue vincoli tecnici più o meno restrittivi; e varia dal quasi/realistico fino alle forme più estreme di fantascienza o di arte concettuale.¹⁰

Questo costituisce sempre una forma di esperimento imprevedibile. I programmi assegnati a scuola spesso mettono in discussione aspetti del modo di pensare del mondo professionale, e spesso formano parte della ricerca progettuale dei docenti. Non scherziamo quando diciamo che insegnare a progettare è un laboratorio per la professione, tuttavia, mettere in atto degli esperimenti come parte della tua formazione professionale sembra una cosa terribilmente rischiosa. A meno che, naturalmente, non sia l'approccio a un mondo imprevedibile quello che tu cerchi di insegnare.

Le caratteristiche di questi progetti sono così complicate, familiari e variegate che è difficile capire dove iniziare e dove smettere di descriverle. E' pratica corrente in scuole come la nostra insegnare in laboratori di progettazione o in corsi che elaborano autonomamente i propri programmi. Essi sono diretti da due insegnanti (architetti praticanti, altri progettisti, accademici)¹¹ con inevitabili dibattiti e divergenze tra loro.

E' interessante notare come questo si allinei a quella linea di ricerca¹² che suggerisce che la creatività progettuale sia attivata dall'abilità di un individuo di definire il proprio punto di vista in relazione ai punti di vista di due persone diverse. Per ora, tuttavia, per quel che ne so, l'insegnamento a coppie è una formula didattica che si è sviluppata per prove e tentativi. Come tutto, del resto. La formula dei laboratori verticali (cioè studenti di diversi anni della stessa materia a cui viene proposto di lavorare insieme allo stesso pro-



Simona
Cojocaru,
2015
Disegno
tecnico,
“cucciolo/
mostro”.

getto) spezza tutti i tipi di barriere accademiche. Ma funziona incredibilmente bene, perché questo tipo di insegnamento non ha a che fare con l'acquistare capacità su un programma certo o con il raggiungere degli standard prefissati, bensì con lo svolgere degli esperimenti progettuali, riconoscendone e sviluppandone i risultati. E così la progettazione — forse una strana e spontanea versione del metodo scientifico — è appresa con il fare (un fare assistito); guardando gli altri fare e stando attenti a distinguere quello che funziona da quello che non funziona. Frequentando e partecipando in un aggiornamento continuo: così gli studenti — e i docenti — imparano.¹³

Ci sono tutta una serie di caratteristiche evolutive e di tropi dei progetti degli studenti che non vengono mai spiegate e discusse.¹⁴ Di solito, i nostri programmi a Westminster durano un intero anno accademico.¹⁵ Programmi dei vari gruppi possono variare di molto, ad esempio indirizzando l'interesse verso la funzione, la teoria, il sito, le rappresentazioni, la tecnologia, la strategia, l'estetica, la coscienza sociale. Gli esercizi, gli esperimenti o la ricerca sono impostati, sin dall'inizio, per stimolare un fare generativo e speculativo; spesso con l'enfasi su forme di rappresentazione specifiche.¹⁶ Stimoli e riferimenti vengono trasmessi attraverso lezioni e revisioni comuni; possono includere edifici, luoghi, libri, film, opere d'arte, movimenti politici, altri tipi di rappresentazione o teorie. Oltre a ciò, una visibile (ma, di solito, tacita) dinamica di gruppo e l'andamento del lavoro degli studenti implica che i docenti devono spesso aggiustare il tiro, modificando il programma, proponendo nuovi criteri, compiti ed esercizi, richiedendo nuovi elaborati, mentre il progetto è in corso.

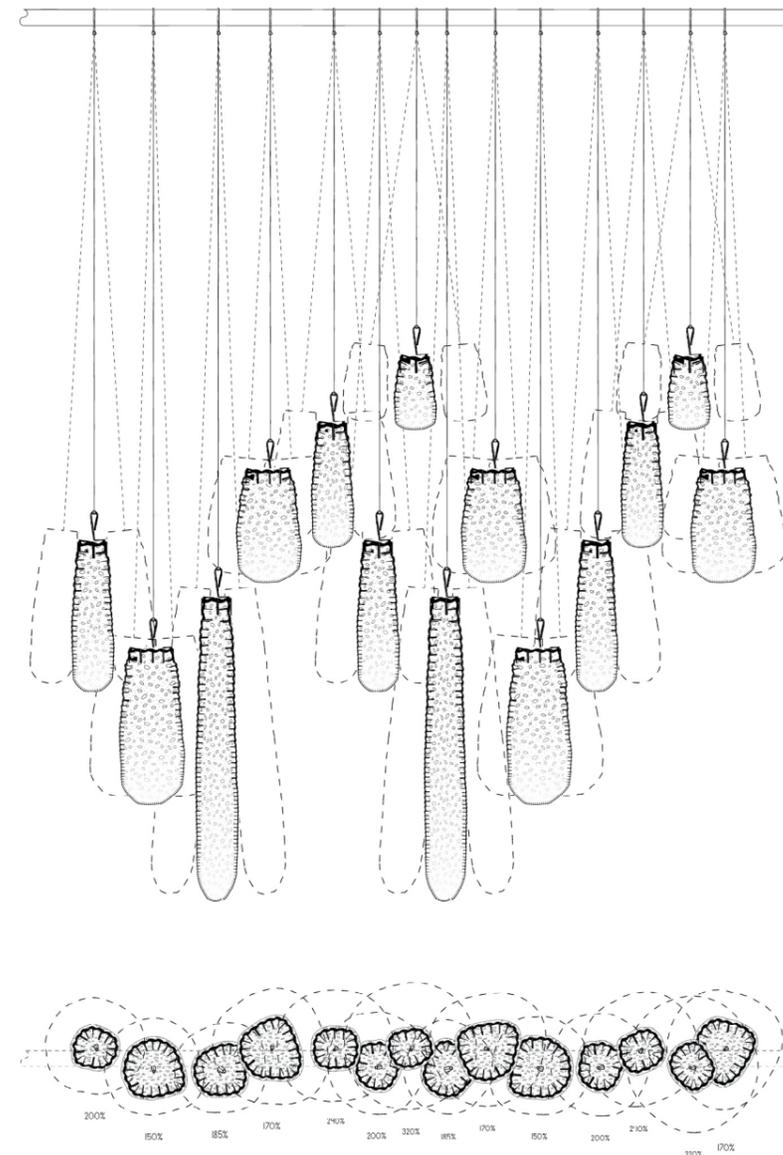
A un certo punto, ogni lavoro individuale che possa

dirsi riuscito, acquisisce una sua coerenza interna; una sua credibilità: come proposta, come storia di fantasia, come esplorazione, come *corpus* di lavoro che ha una qualche forma di relazione con il mondo costruito. Diventa quello che, di solito, siamo d'accordo definire un progetto. Ci viene spesso chiesto come facciamo a valutare comparativamente un lavoro così variegato. La risposta è che è abbastanza facile. Stimare il valore, la complessità, lo sviluppo, la coerenza e chiarezza e risoluzione di qualsiasi lavoro è esattamente la capacità condivisa che insegniamo. Non è un caso che, spesso, gli architetti finiscono per sposarsi tra loro; quasi nessuno capisce di che cosa parlino.

Ho insegnato con Sean quasi continuamente per almeno vent'anni; da tempi antecedenti alla prima pubblicazione del lavoro di FAT, il suo studio, fino alla separazione in tre diverse pratiche professionali con Sean che si è riconvertito in architetto-artista. Ci sono sempre ripercussioni (o proiezioni) all'interno di un laboratorio di progettazione di ciò che gli insegnanti fanno nella loro prassi professionale. Questa è la ragione per cui coloro che praticano, e specialmente i progettisti, sono stimati docenti. E questo ha un valore di reciprocità — è il vantaggio per chi fa la professione, per cui molti continuano a insegnare — dal momento che non è un mestiere redditizio nel Regno Unito.

Il nostro percorso a Westminster ha intrapreso delle deviazioni nel corso del suo sviluppo. All'inizio, abbiamo fatto un gran lavoro di pianificazione generale (per motivi pratici e critici). Questo è travasato gradualmente in un'esplorazione non digitale della Geometria Platonica, influenzata dagli interessi di Sean. In maniera naturale, questo ci ha portato a esplorare le Utopie. Il nostro ultimo progetto proponeva un'ardita sovrapposizione di questa ricerca al mio interes-

se nei temi ambientali e alla mia convinzione che essi debbano essere affrontati da un punto di vista laterale e procedendo a partire dalla piccola scala. Il progetto iniziò dai componenti più piccoli e derivati dal passato (quali baldacchini, piccole edicole termali) fino a giungere a una riconfigurazione delle grandi rovine di Roma. Il risultato ebbe un successo tale che (come ammise Sean) sembrava non potesse essere ripetuto.



Liam Atkins,
2015
Disegno tecnico, "razzo" a cono.

La nuova passione di Sean per l'uso dell'*I-Ching* da parte di Cage come strumento per generare composizioni casuali, fu la nostra più grande sbandata. Cage lo intraprese stabilendo diversi criteri (nota, durata, ecc.) e poi, dopo aver lanciato la moneta in aria, consultò le stelle a sei punte del libro per decidere le note, i silenzi e le durate della composizione, la più famosa delle quali è *Music for Changes*. Un "errore non è ammissibile, perché una volta che qualcosa è successo, esso è autenticamente" disse Cage.¹⁷



Molly de Courcy Wheeler, 2015
Scandole di cera.

Gli errori in architettura, sono, naturalmente, un rischio ben più grande.

Non sapevamo veramente che cosa i nostri studenti avrebbero fatto, perché non avevano ancora fatto nulla. In un certo senso, tu non sai mai cosa aspettarti da un progetto per studenti. C'è un rischio implicito in tutti i progetti di architettura, che non si adatta facilmente ai criteri di apprendimento programmati dall'accademia, non meno di quanto avviene all'interno delle norme che regolano la costruzione di veri edifici. E, tuttavia, quell'ingenuità, complessa e proiettiva — l'abilità di operare all'interno di circostanze oltremodo strane nel loro in dettaglio — quella sorta di futurologia, è esattamente quello che insegniamo. Un approccio alla creatività che gestisce gli errori, le coincidenze e altre realtà.

Il processo con l'*I-Ching* fu sbalorditivo: si rivelò nella produzione di progetti quasi di *Arte Povera*, in cui gli studenti avevano istruito se stessi (in parte casualmente) a compiere azioni e performance: svegliarsi nel cuore della notte per fare un disegno con la propria mano sinistra in tre minuti e mezzo; costruire tutto in terracotta e cuocerlo con colori Pantone casuali; disegnare su laptop mentre si corre in bicicletta; immergere un disegno nell'intonaco; gocciolare cera fusa; costruire dagli avanzi. O, naturalmente, lasciare la carta bianca.

Sembrava che potessimo rimuovere noi stessi, le nostre scelte e i nostri gusti, da un tale equilibrio. Naturalmente non era possibile. A tutti i livelli, noi e gli studenti intervenimmo, discutendo le questioni emerse, decidendo come usare l'*I-Ching*; in breve tempo, gli studenti capirono che, se pensavano qualcosa di particolarmente sbagliato, noi l'avremmo accolto con gioia. Col senno di poi, era naturale che una quantità di lavo-

ri tipo *Arte Povera* emergesse da un processo che usava questi metodi: materiali liberamente disponibili e insegnanti che apprezzavano questo tipo di lavoro (per quanto diverso da quello dell'anno precedente). In retrospettiva, abbiamo sempre curato i loro esperimenti (con una forma di insegnamento nascosto) e indicato agli studenti come potessero operare da soli.

Sean continuava a temere che saremmo stati fermati da qualche tribunale accademico, critica, collega o rettore. Ma non successe nulla e, mano a mano che il processo continuava, diventavo sempre più stupita da quanto questo modo di lavorare dei nostri studenti diventasse tipico. Infatti, la mia maggiore preoccupazione durante tutto il progetto, era di evitare che diventasse troppo prescrittivo.

Perché mi sembrava che questo processo, volontariamente casuale, fosse una sorta di schermo ai raggi X di tutti i progetti in corso nella nostra università, nella nostra città, nella nostra cultura. Gli studenti avevano, come al solito, messo in atto una serie di esperimenti alquanto bizzarri, stabiliti dai docenti. Li avevano presentati e discussi, imparando a riconoscere dove risiedeva il loro valore. Dovevano ripeterli, svilupparli, testarli, combinarli, lavorando con più media, a diverse scale e dimensioni. Dovevano usare le loro abilità di riconoscimento, critica, post-razionalizzazione; scoprendo relazioni tra parti di lavoro casuali, usandole per intraprendere successive decisioni e sviluppi.¹⁸

Dovevano articularle, assemblarle, migliorarle, raffinarle, disegnarle, modellarle, ridisegnarle, svilupparne i dettagli e consegnare report strategici su di esse. Dovevano razionalizzare tutto come se fosse un progetto edilizio, anche se, naturalmente, non lo era. Gli insegnavamo a improvvisare, assemblando questa entità nebulosa e cruciale, il progetto, ossia quella cosa



qualitativamente coerente che trasforma gli edifici in architettura, a partire da qualsiasi punto di partenza.

*

Il nostro primo anno fu una corsa frenetica con gli studenti che si iscrissero a frotte al nostro corso. I primi prodotti del lavoro erano meravigliosi (giganteschi scarabocchi, strani sistemi notazionali, paesaggi sonori, specifici processi inventati; cera, pittura lasciata colare, disegni a due mani, terracotta smaltata, latex gocciolato, disegni fatti da insetti giocattolo) che spesso componevano delle convincenti installazioni.

Sean si innamorò di questa prima parte del progetto e vi si sarebbe trattenuto per tutto il resto dell'anno, asserendo (nel suo nuovo ruolo di architetto-artista) l'indiscutibile valore in sé dei lavori. Il che era essenzialmente vero. Ma io divenni gradualmente ossessionata dalla problematica questione di come si può trasformare tutta questa sperimentazione in un edificio. O, meglio, in un'interpretazione più profonda di possibilità tra loro relazionate: un progetto, insomma.

**Miranda
Hammond**

Contenitore di
cemento getta-
to in un cal-
co di acrilico
ottenuto per
aspirazione
acrylic mould.



Questo è il momento decisivo, trasformarlo in un edificio: la parte tradizionalmente più difficile di ogni progetto degli studenti (a meno che essi non deviino l'esperimento trasformandolo in un gioco formale, che ha i suoi meriti ma è molto abusato). Questo compito è quasi impossibile per giovani studenti e troppo facile per i docenti, i quali intravedono, con fin troppa disinvoltura, dei modelli archetipici d'architettura in territori non esplorati.¹⁹

James John Clifford Rogers,
2015
Portfolio del primo semestre: dipinto su 40 lenzuola.

Il tutto fu reso più difficile dalla nostra insistenza sulle reali qualità di quei materiali folli: le colonne di nastro adesivo, gli schermi di cera, la pittura colata. Ma affrontare quel problema significava imparare.

Prima di tutto, ci fu la verifica a metà anno, con lo sforzo di assemblare un portfolio intelligente scegliendo da una collezione casuale di strani, gloriosi e problematici oggetti, disegni e qualche foto di Marrakech (il sito del nostro primo anno). Assemblando immagini in modo da consentire allo spettatore e agli studenti di intravedere nuove possibilità, quasi per indovinare a cosa avrebbero potuto servire.

Ci furono dei portfolio che ebbero gran successo: erano i tipici assemblaggi da catalogo d'arte che contenevano alcune suggestioni progettuali. Ci fu qualche innovazione stupefacente: un labirinto in formato in folio che si piegava in infinite direzioni, con letture casuali e sovrapposizioni di ritagli di immagini trovate, che prediceva una realtà urbana ancora irreali. E un onorevole fallimento (tutto il lavoro compresso in una valigia). Lo avevamo chiesto noi, dissero i colleghi.

Questi strani libri, apparivano anch'essi come un riflesso di quello che facciamo normalmente. Mostravano come funziona una post-razionalizzazione critica nel valutare e sviluppare un progetto. Mostravano che noi insegniamo agli studenti a riconoscere, a reagire a qualità inattese del loro lavoro, in relazione a circostanze vere e trovate, e a sviluppare a partire da esse: non con lo sfruttare opportunisticamente qualsiasi idea avevano all'inizio del processo, ma con una selezione di tutto quello che avevano trovato e fatto (anche accidentalmente).

E così questi bizzarri manufatti, le colonne di nastro adesivo, gli schermi di cera, la pittura colata, provocarono le migliori discussioni del lavoro da parte degli

studenti che io mai abbia sentito in 25 anni di insegnamento. Il punto saliente dei report tecnico-strategici era sicuramente più denso che mai, ma aveva forzato i ragazzi a chiedersi che cosa mai significa provare a fare disegni tecnici e di presentazione, nel ruolo di studenti in una scuola di architettura, di un progetto irrealista, che, oltretutto, era stato generato in parte da circostanze casuali, e sarebbe inevitabilmente cambiato una volta andato in cantiere (come fanno tutti gli edifici).

Gli fece porre attivamente la domanda di come tutto ciò si relazionasse alla “vera” costruzione. Discutere come un tale edificio potesse porsi in opera. Discutere il valore di un muro di cera posto in un luogo dove la temperatura raggiunge i 40 gradi d'estate (una proposta folle, ma un *art director* cinematografico ospite da noi e un ingegnere ambientale vi videro delle possibilità realistiche) ci fece discutere su quanto possa durare un progetto che va in costruzione, su quanto possano interferire sul programma dei lavori eventi quali uno sciopero, un'alluvione, un terremoto, o litigi tra gli operatori, o su quanto possa cambiare se costruito con un altro tipo di appalto. Tutte cose più reali di quello di cui si parla, di solito, a scuola.

Significa anche che cominciammo a discutere la curiosa nozione di un perfetto insieme di disegni come un ideale architettonico. Significa anche che cominciammo a parlare di cosa, veramente, succeda in un cantiere; di quanto i progetti, programmati per evitare rischi, finiscano per andare fuori rotta e cambino la configurazione di un edificio. Perché i problemi che affrontammo erano sorprendentemente affini alla vita reale.

*

Sto toccando ferro ora, poiché, in un certo senso, il secondo progetto in corso ora, una scuola di film nei Sassi di Matera, è addirittura più rischioso di quello dell'altro anno, perché più vicino al sistema canonico dei laboratori di progettazione. Affrontammo subito la parte edilizia, per fare in modo che i ragazzi avessero più tempo per riflettere sugli aspetti tecnici del lavoro, non dico che li abbiamo risolti, ma che ci proviamo e



James John Clifford Rogers,
2015
Assemblaggio dipinto (lenzuola 1:200),
report tecnico.

aggiustiamo il tiro in corso d'opera.²⁰

Gli studenti non hanno ancora finito (naturalmente qualcuno fa meglio di altri) e i report tecnici e strategici, insegnati e redatti separatamente e, a volte, controversi non sono ancora stati compilati. Alcuni studenti (come succede di solito) si sono tirati indietro e si sono messi a risolvere problemi strutturali molto più facili e che non c'entrano nulla con quello che facciamo. Ma, alcuni di loro, hanno affrontato i temi cruciali, tentando di risolverli e — ragazzi! — come sembrano interessanti.

E stranamente vicini alla vera vita delle architetture.²¹

Non come quelle pubblicate, che eliminano il rischio, ma come quelle esplorate dialetticamente nel nostro programma di studio. Alice Casey degli ottimi TAKA Architects di Dublino, fece una brillante presentazione sul cemento.



Alice Casey,
Come fare del
bel cemento:
dove è
venuto male
(Presentazione
a ADAPT-r
PRS14, Gand
2015).

“Il cemento, diversamente da altri materiali da costruzione, è un'arte oscura. La letteratura tecnica a riguardo tende ad essere complicata e difficile da penetrare. Più che per gli altri materiali, la qualità del prodotto finale dipende dalle specifiche condizioni del sito o da fattori temporali. Diversamente da altri materiali, le qualità cui guarda un architetto — colore, grana, forma, finitura, dettaglio — sono impossibili da stabilire prima del getto. In un processo in cui non esiste alcuna standardizzazione esterna al cantiere, il controllo della messa in opera è l'unico meccanismo per raggiungere il risultato desiderato.”

“Per loro natura, tutti i siti sono differenti, gli impresari hanno diverse conoscenze e abilità, i fornitori cambiano, la meteorologia e la temperatura sono inaffidabili, le forme variano da progetto a progetto. Per aumentare l'incertezza, la creazione del cemento



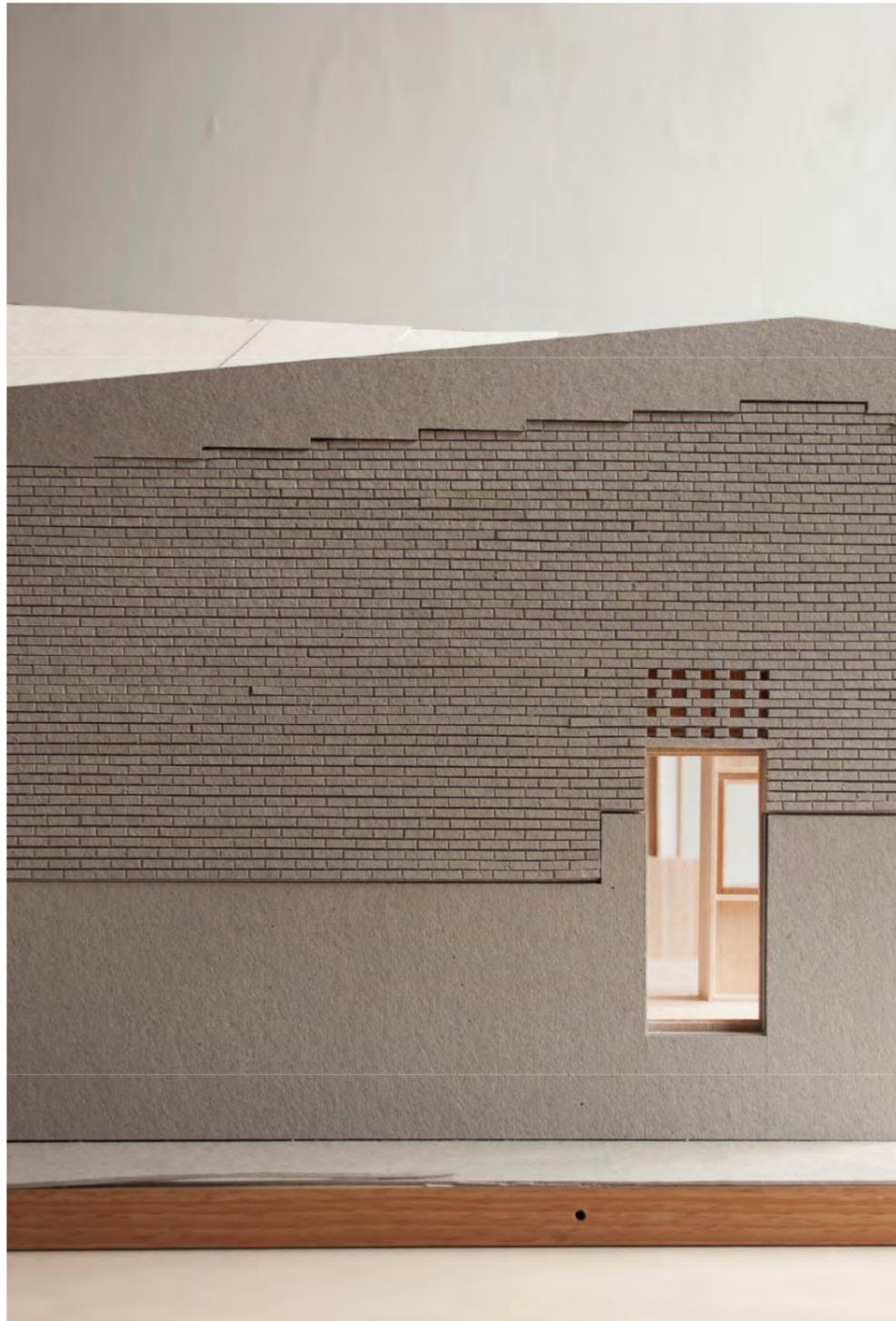
Alice Casey,
Come fare del
bel cemento:
dove è venuto
bene (Presentazione
a ADAPT-r
PRS14, Gand
2015).

è inaffidabile, porta via molto tempo ed è costosa. Il cemento deve venire bene la prima volta.”

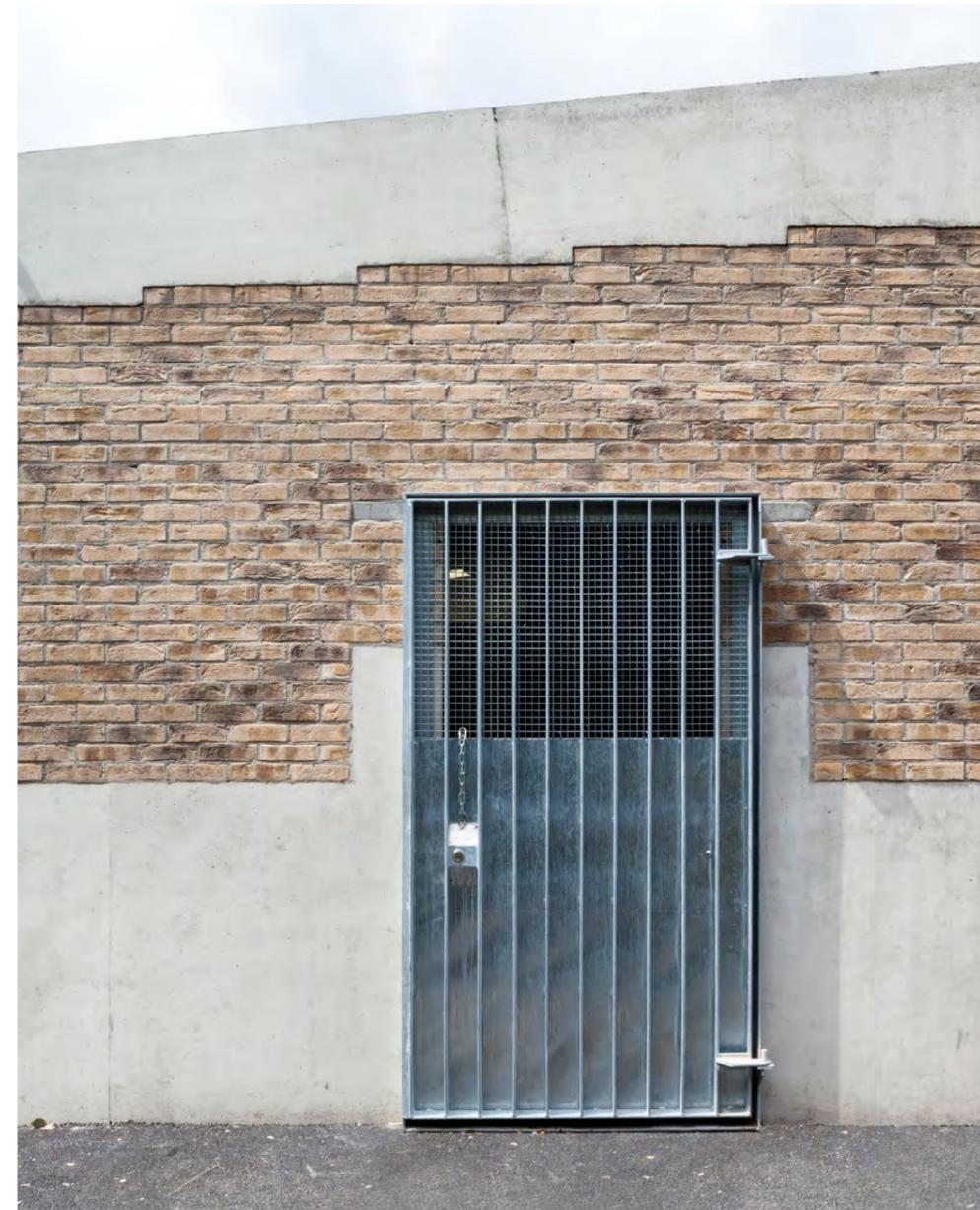
“...in un processo che è inerentemente fuori controllo, come facciamo a esercitare qualche forma di controllo?”

“...Bisogna essere coscientemente naif.”²²

La relazione di Casey era, in un certo senso, affine, in



modo sorprendente, al più estremo dei progetti della nostra “Fabbrica dei Mostri”, uno studente del secondo anno, James John Clifford Jones. I suoi esperimenti sull’uso strutturale delle schiume di isolamento, temporaneamente rietichettate come “cattivi sistemi edilizi”, vedevano la sperimentazione con componenti scelti a caso, i quali erano messi alla prova in vista della loro distruzione. Un progetto deliberatamente primitivo, che proponeva caverne sperimentali riscaldate solo da falò, voleva consciamente mettere alla prova il nostro sistema di insegnamento, portandolo al limite



nella pagina accanto e a fianco
Alice Casey,
Come fare del bel cemento: riuscendo ad essere volontariamente naif.
Merrion Cricket Club, modello e edificio finale
(Presentazione a ADAPT-r PRS14, Gand 2015)

(James pretendeva di avere un voto o di 85 o di 38: eccellente o bocciato). Il suo portfolio del primo semestre fu consegnato nel formato di un vasto tappeto arrotolato, composto da almeno 40 lenzuola coperte di dipinti affini a quelli dell'ultimo periodo di Philip Guston; il suo report tecnico codificava i suoi ormai 200 dipinti e i prototipi che costituivano il suo lavoro.

I raffinati disegni architettonici a stecca e squadra di Casey non avrebbero potuto essere più diversi; e anche la ricchezza controllata delle architetture di TAKA contrastava con il lavoro polemicamente grossolano di Rogers. Ma c'erano delle curiose sovrapposizioni. Entrambi usavano una sceneggiatura prestabilita nel dialogo con i costruttori (nel caso di TAKA una vera impresa edilizia, in quello di Rogers, un tecnico di produzione che riparava un isolamento rotto con un coil d'acciaio). Entrambi erano capaci di descrivere lo sforzo impiegato per ottenere dei risultati perversamente coinvolgenti. Entrambi volevano inventare, contraddicendo le norme prestabilite. Entrambi documentavano degli argomenti tecnici che di solito sono tenuti nascosti. Entrambi facevano emergere i rischi e gli esperimenti che ogni lavoro architettonico comporta.

Ovviamente, questo lavoro può essere autoreferenziale. Se cerchi delle tendenze affini, prima o poi, le troverai. Forse è questo ciò che fa il pensiero architettonico. Ti fa vedere relazioni tra cose molto diverse, e lavora proiettivamente a partire da esse, per creare qualcosa di nuovo.

Così, ecco la mia proposta finale (che sembra una sorta di neuroscienza amatoriale). Essa dice che il nostro strano metodo didattico, la nostra deliberata defamiliarizzazione, rende più chiaro il fatto che insegniamo (e lo facciamo quasi subconsciamente) degli strumenti subconsci. Che le nostre valutazioni e discussioni, i

disegni e le revisioni di questi curiosi progetti, insegnano qualcosa di quello che un giorno gli architetti si troveranno ad affrontare in circostanze sconosciute e cioè a fare in modo che un edificio abbia la coerenza e la qualità, il senso materiale e spaziale, la bellezza funzionale, cui diamo il nome di architettura. Che questa abilità di improvvisare proiettivamente: osservando, descrivendo, facendo, approvando, rifiutando, assemblando, connettendo, cambiando, selezionando, rielaborando, migliorando, è una delle principali capacità del progettista. Lavorando per successive proiezioni. Concettualizzando qualcosa a partire da variabili sconosciute. Procedendo per tentativi.

1.

Kester Rattenbury è una scrittrice e docente di architettura all'University of Westminster. Insegna in un laboratorio di progettazione al Master di Architettura (DS15) con il professor Sean Griffiths, gestisce il gruppo di ricerca EXP.

2.

Sono giunta a dividere le scuole di architettura (con la mia esperienza ristretta al Regno Unito) in due tipi: "Canoniche" o "Fabbriche dei Mostri". Le "Canoniche" (Cambridge e compagnia) promuovono una tradizione condivisa. Le "Fabbriche dei Mostri" (Westminster, Barlett, Architectural Association, ecc...) promuovono la sperimentazione e l'innovazione in ogni loro progetto. Ma questi sono corollari, punti di vista opposti sullo stesso soggetto. Entrambe usano dei riferimenti e partono da essi, per quanto il tipo, il grado e la natura dei riferimenti, nonché la natura della loro ibridizzazione, vari. Entrambe, comunque, condividono tattiche e metodi. "Fabbrica dei Mostri" è un nome coniato da David Greene, uno dei fondatori di Archigram ed ex-collega nell'insegnamento a Westminster.

3.

Fondatore dello studio FAT, Sean Griffiths, architetto moderno e professore.

4.

Il blog degli studenti è designstudiofifteen.wordpress.com.

5.

Sviluppato dal Royal Melbourne Institute of Technology e esteso alla partnership di università europee ADAPT-r. Documentazione su di esso può essere trovata in Richard Blythe e Leon van Schaik in, *Design Research in Architecture: An Overview*, Murray Fraser, Ashgate 2014; Leon van Schaik in *Mastering Architecture, Becoming a Creative Innovator*, AP 2005; *Practical Poetics in Architecture*, Wiley, 2015; *Spatial Intelligence: New Futures for Architecture*, Wiley 2008 e in miei articoli in "Architectural Review Academic" e "RIBA Journal", entrambi del 2014 www.architectural-education.club/revealing_secrets_kester_rattenbury <http://www.ribaj.com/culture/the-imagination-game>. Questi ultimi evidenziano il ruolo iniziale di Van Schaik e non coprono quello degli altri, tra cui Richard Blythe, rettore del RMIT, che condusse l'accordo per l'ADAPT-r e il suo rappresentante in Europa Marcelo Stamm. L'iniziativa è complessa e non può essere ridotta a una nota.

6.

La recente enfasi sulla ricerca nelle università inglesi sta mostrando dei segni di cambiamento e molti laboratori di progettazione pubblicano regolarmente. I formati più tipici sono un catalogo pieno di immagini, un documento che offre una visuale generale su un corso o una polemica condotta dal docente. L'analisi critica può essere compresa in essi, ma è raramente il tema principale. Una recente antologia, Neil Spiller e Nic Clear, *Educating Architects: How Tomorrows Practitioners Will Learn Today*, Thames and Hudson 2014, offre un buon esempio di letteratura sull'insegnamento della progettazione.

7.

Per esempio Jeremy Till, *Architecture Depends*, MIT Press, 2009 o Yeoryia Mananopoulou, *Architectures of Chance*, Ashgate, 2013.

8.

Discutendo la presentazione di Alice Casey PRS4 al RMIT/*Adapt-r Practice Research Symposium Gand*, 2015.

9.

Questo diverge dall'ethos di altre scuole europee, basato sui riferimenti storici.

10.

C.J. Lim, in *The Imaginarium of Urban Futures* in Spiller e Clear, op cit, 2014 dice "la più grande influenza di un architetto risiede nella visualizzazione di una realtà alternativa".

11.

La struttura orizzontale del laboratorio di progettazione è meno alla moda oggi, per quanto ci siano ragionevoli argomenti per affermare che è molto più appropriata per luoghi dove non c'è la varietà di pratiche come a Londra. Sono debitrice di Andrew Clancy per la sua lucida esposizione di questo pensiero.

12.

Randall Collins, *The Law of Small Numbers*. Vedi *Mastering Architecture*, op.cit.

13.

Effettivamente il dottorato *Phd by Practice* estende lo stesso modello di apprendimento nella pratica professionale e a un livello accademico più alto.

14.

Le discussioni all'interno del nostro dipartimento nel ciclo *Learning Futures* erano un'eccezione a questo.

15.

Paesi che offrono un numero maggiore di progetti brevi (per

esempio l'Iran o il Sud Africa), hanno un'aspettativa di lavoro molto diversa.

16.

Rileggete il saggio di Robin Evans *Translations from Drawings into Buildings*, in "AA Files", estate 1986 per questo fondamentale paradosso dell'insegnamento di architettura.

17.

John Cage, *Composition: To Describe the Process of Composition Used in Music of Changes and Imaginary Landscape No 4*, inizialmente pubblicato come parte di *Four Musicians at Work*, in "Trans/formation", volume 3, 1952, p 59.

18.

Riet Eeckhout, *Process Drawing*, RMIT, 2014, descrive questo lavoro in dettaglio. Il lavoro di *ADAPT-r* è citato: la ricerca che porta a questi risultati ha ricevuto fondi dalla Comunità Europea nel *People Programme (Marie Curie Actions) FP7/2007-2013/* sottoposto all'accordo per finanziamenti n° 317325.

19.

Cedric Price sfidò in modo magnifico (ed eccentrico) la convinzione degli architetti che una risposta si possa sempre tradurre in un edificio.

20.

Inizialmente proponemmo il progetto di un edificio nel primo semestre; non "attecchì": alcuni programmi accademici falliscono. Aggiornammo quindi un programma di disegno tecnico per gli esperimenti del primo anno, e la cosa funzionò.

21.

Sono debitrice delle discussioni con Sam Kebell di KebellDai-sh a Auckland, Nuova Zelanda, e collega di *ADAPT-r* a Westminster. Egli notò la relazione con il cantiere del nostro bizzarro lavoro con gli studenti e, separatamente, confessò che alcuni dei momenti più rivelatori della sua carriera erano gli errori, le cose che non avrebbe detto neanche ai suoi figli.

22.

Alice Casey, presentazione *PRS 4 al Phd by Practice*, Gand, Aprile 2015. Vedete la nota 18 per la liberatoria di *ADAPT-r*.