

# Le scuole di architettura nel teatro del mondo

Numero 20/21/22, 2018  
Sommario

**L'insegnamento in scena**  
Angelo Torricelli

**Insegnare architettura. L'anima e il volto delle scuole**  
Francesca Belloni, Edoardo Colonna di Paliano

**Scena anglosassone**

**Architettura, progetto, università**  
Intervista a Kenneth Frampton  
Davide Borsa, Gregorio Carboni Maestri

**Del politico e del sociale**  
Intervista a Peter Eisenman  
Davide Borsa, Gregorio Carboni Maestri

**Sulle spalle dei giganti. IIT College of Architecture, Chicago**  
Francesco Bruno

**Lettera da Chicago**  
Kevin Harrington, Michelangelo Sabatino

**Il viaggio di formazione, ovvero imparare viaggiando**  
Intervista a Paolo Tombesi  
Edoardo Colonna di Paliano

**Il progetto come impegno culturale collettivo**  
Intervista ad Adam Sharr  
Cristina Pallini

**Tracce di identità. School of Architecture, Planning & Landscape, Newcastle University**  
Cristina Pallini

**Attrarre/trattenere. Il ruolo dell'architetto nel processo sociale e di internazionalizzazione**  
Intervista a Roberto Cavallo  
Edoardo Colonna di Paliano

**Scena latina**

**Progetto come formazione**  
Intervista a Francisco Barata Fernandes  
Carlo Gandolfi, Carlotta Torricelli

**Porto. Architettura, scuola, città**  
Carlotta Torricelli

**Brasile. Reazione e continuità nella storia delle scuole d'architettura**  
Gregorio Carboni Maestri

**Dentro le città. Le scuole di architettura di São Paulo e Mantova**  
Intervista a Marcio Kogan  
Edoardo Colonna di Paliano

**La scuola del deserto. Insegnamento e progetto all'Universidad Católica del Norte**  
Augusto Angelini

**Scena svizzera e tedesca**

**Cinque domande per un dialogo a quattro voci**  
Bernd Albers, Ludgers Brärd, Jan Kleihues, Silvia Malcovati

**Le città visibili**  
Intervista a Vittorio Magnago Lampugnani  
Francesca Belloni

**Lost in the Supermarket**  
Intervista a Nicola Braghieri  
Francesca Belloni

**Il progetto dello spazio**  
Intervista a Aurelio Galfetti  
Carlo Gandolfi

**Se la memoria ha un futuro**  
Intervista a Quintus Miller  
Francesca Belloni

**Scena asiatica**

**Quattro scuole di architettura in Cina**  
Maurizio Meriggi

**Insegnare la tradizione per apprendistato**  
Intervista a Wang Shu  
Maurizio Meriggi

**Insegnare tra tre mondi**  
Intervista a Nasrine Seraji-Bozorgzad  
Maurizio Meriggi

**Corea. Impressioni e ricerche**  
Maurizio Carones

**L'insegnamento in scena**  
Angelo Torricelli

Nel gran teatro del mondo globalizzato, le scuole di architettura si presentano come attori che narrano il rapporto con le tradizioni, gli esperimenti e anche le illusioni riguardo al loro stesso compito. L'azione drammatica – in analogia con il teatro della narrazione – si svolge secondo la sequenza di scene nelle quali i protagonisti tentano azioni introspettive volte a far emergere problematicamente lo stretto legame tra le idee di architettura e i tentativi di formalizzarne l'insegnamento.

La riflessione ricorrente e accesa intorno al tema della formazione è intrecciata al dibattito culturale sull'architettura. Si può anzi affermare che, nei momenti di crisi ed entro i nuclei incandescenti delle dichiarazioni poetiche e delle teorie ri-fondative, si siano fatte strada le più coinvolgenti sperimentazioni degli assetti e dei modi per configurare le scuole di architettura. È sintomatico che, nelle diverse scene, i protagonisti portino in evidenza il loro passato, quasi affermando implicitamente che esso si riverbera nell'interrogazione rivolta al presente. In modo assai più marcato di quanto non si riscontri generalmente, oggi, nell'ambito dell'insegnamento universitario, le migliori scuole di architettura sentono la propria tradizione come forza viva nel presente, quasi che il riferimento alle origini sia l'antidoto alla perdita di identità. Senza alcuna volontà di manifestare rigurgiti passatisti, si può invece affermare che una seria scuola di architettura non può fondarsi se non sul presupposto della "resistenza" contro le forme di separazione che le sub-culture tecniche promuovono, ma anche contro quell'eclissi dell'opera d'arte che risulta dominante nell'attualità e che vede il prevalere della sola *performance* sull'attività produttiva, cioè sulla costruzione. La trama della narrazione si svolge quindi nel

filone delle genealogie, entro le scene di contesti geograficamente e culturalmente diversi, ampliando lo sguardo oltre l'ambito italiano, prevalentemente protagonista del numero 16/2016 della rivista, nel quale si è voluto riprendere quel dibattito sulle scuole che "Casabella-Continuità" aveva aperto nel 1964, raccogliendo i più impegnati contributi alla rifondazione degli studi in architettura.

**Teaching on the stage**  
Angelo Torricelli

*In the great theatre of globalization, schools of architecture are the actors narrating the relationship with traditions, experiments and even illusions about their work.*

*The dramatic action – by analogy with the theatre of storytelling – takes place in a sequence of scenes where the characters attempt introspective actions to highlight the problems of the close link between architectural ideas and attempts to formalize their teaching.*

*The recurrent and lively discussion around the issue of professional training is interwoven with the debate on the cultural impact of architecture. Indeed it may be said that, in times of crisis and in the incandescent core of poetic declarations and re-foundation theories, is where we find the most engaging ways of testing frameworks and ways to configure the schools of architecture. It is symptomatic that, in the various scenes, the players bring out their own past, almost implicitly stating how it reverberates in the questions being asked in the present. In a far more marked way than is found generally, today, outside of university education, the best architecture schools feel their tradition as a living force in the present, as if the reference to the origins were the antidote to the loss of identity. Without in any way wishing to regurgitate the past, we can rather assert that a serious school of architecture can only be based on the assumption of "resistance" against forms of separation promoted by sub-culture techniques, but also against the eclipse of the work of art which is so dominant in the present and which sees the predominance of mere performance over productive activity, i.e. the construction. Thus the plot of the narrative unfolds in a context genealogies, with geographically and culturally diverse scenes, casting an eye beyond Italy, which was the main topic of the 16/2016 issue of the magazine, where it was decided to resume the debate on schools that "Casabella-Continuità" initiated in 1964, gathering together the more committed contributions to the re-establishment of architectural studies.*

**Insegnare architettura. L'anima e il volto delle scuole**  
Francesca Belloni, Edoardo Colonna di Paliano

In un momento in cui la figura dell'architetto è in continua trasformazione e allo stesso tempo in profonda crisi, tanto da far emergere da parte di alcuni l'interrogativo sulla sua stessa sopravvivenza, almeno nelle forme tradizionali fino a oggi conosciute, la rivista "Architettura Civile" si propone di riflettere sull'insegnamento dell'architettura.

Con questo numero si vuole continuare il dibattito iniziato nel dicembre 2016, allargando il campo di indagine al contesto internazionale.

Nelle pagine che seguono sono perciò raccolte testimonianze di architetti e professori provenienti da contesti geografici e ambiti culturali differenti, per far luce sulla condizione attuale e individuare le tendenze in atto.

Pur potendo ordinare i contributi secondo un criterio geografico che dall'Italia si allargasse all'Europa, poi alle Americhe e all'Oriente si è ritenuto più efficace individuare delle parentele o quantomeno delle affinità culturali, per mettere in risalto quanto la formazione dell'architetto (e non solo) abbia necessariamente a che fare con diramazioni e trasversalità storiche che hanno determinato genealogie e ramificazioni, intersecandosi con la cultura sociale e – specialmente – con quella civile. Con l'intenzione di mettere in relazione le diverse voci per assonanza o divergenza, abbiamo quindi deciso, in maniera a volte anche arbitraria, di raggruppare i differenti contributi secondo scenari di comunanza o appartenenza culturale, che, prendendo spunto dal gergo drammaturgico, sono stati denominati "scene".

La metafora teatrale ben si presta infatti a raccontare tali differenti episodi secondo uno schema narrativo che vorrebbe accentuare le particolarità dei diversi attori

e, al contempo, includerli all'interno di una vicenda unitaria.

In tal senso, le singole scene sono introdotte ciascuna da una sorta di "prologo", con cui i curatori chiariscono le scelte che hanno portato ad associare le voci all'interno di una medesima scena. Il panorama che ne scaturisce è assai diversificato e in parte contraddittorio e da esso emergono numerosi interrogativi sugli sviluppi possibili.

Ci pare tuttavia di grande interesse che, pur all'interno di tale spiccata diversità, si possa cogliere come tema ricorrente – quasi un *refrain* pressoché invariato – l'intenzione da parte delle differenti scuole di collocarsi all'interno del panorama internazionale con una cifra distintiva – il volto, appunto – con l'obiettivo di raffigurarsi e rappresentarsi mediante una fisionomia riconoscibile, attraverso la quale il carattere di ogni scuola possa emergere e venir colto nella propria specificità – l'anima. È inoltre interessante sottolineare come, al di là dei singoli punti di vista, venga riconosciuta da tutti l'importanza dell'insegnamento del progetto non come mera acquisizione di abilità tecniche, ma come elemento fondativo nell'apprendimento del mestiere di architetto. Così ci sembra possibile far eco a Aurelio Galfetti, che in un'intervista rilasciata pochi mesi fa alla Radiotelevisione svizzera sottolinea quanto questo non sia tuttavia un dato stabilmente acquisito tanto da chiedersi: «chissà poi perché bisogna spiegare che a scuola si insegna a fare il progetto [...], si insegna come si fa a fare il progetto».

Con questo interrogativo apriamo dunque il lungo dibattito che segue, nella convinzione che al progetto spetti un ruolo primario tra gli strumenti didattici in quanto momento costitutivo proprio della disciplina.

(English text on p. 75)

# architettura civile

architect is subject to significant technical pressures. Not so much in Sri Lanka, where though he must invent new solutions at low costs. In the United States, the architect must delegate design decisions whilst still signing off a lot. In Australia, 90% of building structures are under the control of home or commercial builders. Globally, local conditions determine professional roles, and it is for this reason that universities must provide educational variety suited to the place. For what concerns my twenty-year long experience in Australia, I am becoming convinced that a role needed in the country is the design manager at work for general contracting companies. Built quality at the medium-large scale today depends in large part on the cultural sensibility displayed by those in such position.

**ECP** - In light of your own past collaboration with the Italian magazine "Casabella", what is your opinion of the current representation of architecture and how it is communicated in an era in which images have become so significant in architecture (and beyond), adapting its intent and transforming it – especially in the eyes of non-professionals – to an object-oriented field?

**PT** - When I worked at "Casabella" words were as important as images. This may have rendered the magazine less nimble than contemporary publications, certainly less seductive for the mass customer component consisting of students. Perhaps it was also more positioned ideologically, thus assigning for better or for worse a less prominent role to the display of form. Yet I believed it informed. It would be remiss of me not to state, though, that irrespective of the editorial weapons in use, real architectural criticism – of the built project, not its cultural intentions – was carried out neither then nor today. This is possibly the reason why, after many years and in a different role, I am not an avid reader of architectural publications. I don't find them inquisitive, informative enough. "Il Giornale dell'Architettura" in Italy and sometimes "The Architect's Journal" in the United Kingdom are the only revues I can think of that engage in a debate with the work and its results. Perhaps today's prevailing communication strategies simply give substance to the paucity of content produced by architecture's current intellectual hegemonies.

**ECP** - The way in which an architect, client or end-user imagines things these days seems increasingly linked to the habitual use of undifferentiated architecture images from the Internet which lack any contextual reference. This is due to the proliferation of materials available to view online, rather than the experience of actually visiting a physical, concrete space – once considered indispensable for learning the architectural craft. How do you think these current changes might impact the planning of design methodologies of new generations? In your opinion, how is it possible to teach students about discernment in today's university curriculum with the multitude of images available to them?

**PT** - I don't think there is any doubt that the current generations of students (at least in the English speaking world) work from the outside of the building envelope in. The design as a result of spatial, environmental, psychological, in a word inhabitational, factors is seldom considered, even because it takes time compared to the graphic efficiency of a 3d modeller. It is also difficult to conceptualise and visualise, both in terms of ambitions and in terms of results. Normally my most banal questions at final crits, from the type of natural lighting desired to the noise of heels on the floor, the weight of components to their assembly strategies, are met with bewilderment by students, possibly in reflection of the teaching methodologies they have been exposed to. I believe that a possible solution to this state of affairs may be found in the reconsideration of the role of the studio in the curriculum and the meaning of design. Perhaps we could experiment with its indirect teaching, almost by osmosis, and through the reading of its reality. Why is there a slit in the steps of the stair in the dwellings of the Unité d'Habitation in Firminy? Why does Siza's university library in Aveiro have a metal threshold at the end of the concrete ramp? Why does the roof of the Mill Owners' Association building in Ahmedabad

have seats over the drainage points of the surface? How does the Kimbell Museum in Texas by Kahn encourage more people to look at each other than Renzo Piano's extension? Why is the corner of the fireplace at Villa Mairea curved? Those who can answer these questions are in a position to understand the meaning of design. But here I am inadvertently drifting back to the importance of travel.

**ECP** - In a vision of the curriculum that takes into account the necessary and indispensable socioeconomic and technical aspects of the field, do you think that the presence of professors who practice the craft on a daily basis, even outside the academic setting, are an added value to the student's education?

**PT** - At risk of sounding pedantic and repetitive, I find this question relative. It all depends on the type of professionals and their capacity to understand educational needs. Classic analyses of architectural practice agree on the existence of six types of firms, which tend to work on different types of buildings and according to different procedures and sets of values. Even though the professional market in Italy is not as developed, different cultural professional categories still exist. If, as observed at the beginning of this conversation, architecture schools had the capacity or the determination to decide what type of school to be, the selection of instructing practitioners could be done in line with explicit objectives. Yet in the absence of such clarity, the introduction of practice in academia could generate opposite effects – professionalising in a critical way or thwarting by dogma or literalness.

The real challenge, however, may be that of the survival of the university as such, not the values that could be added to its programs. May be this is not going to happen in Italy due to the limited internationalization of its teaching. But in those academic realities where the language of communication is English, French or Spanish, it is probable that the schools of architecture as we know them today will no longer exist in ten or fifty years. Think about it. The moment computing became socially pervasive and the web enabled cheap continuous connection with prestigious academic institutions and the lectures of their luminaries (already a reality), it would not make sense to follow a local program of studies in person, unless the topic were unique and specialised as per previous conversation. Studios and workshops could be replaced with actual apprenticeship, on-site volunteering and ad-hoc travel. If this happened, universities could go back to their classic, more limited role: exact sciences training, research and philosophy. I am sure that for some this would diminish the function and the social progress symbolised by the modern university, but I disagree. Within a context where education could be truly democratized and scattered, universities would acquire a critical social function, now the province of professional orders. That is validating quality, cohesion and synthesis of the knowledge collated autarchically and anarchically. Instead of providing generic degrees, universities would sanction individual preparation through new types of testing.

**ECP** - How important in architectural training is the comparison with different design scales, from those of urban complexity to that more specific to construction technique?

**PT** - Aside from my previous provocation, I don't believe it is possible to be good at everything and everywhere. Exceptions, in my opinion, confirm this rule. I believe, however, that in the formation of a good architect each scale of work should be presented in such a way as to facilitate adequate awareness of its repercussions on other scales. This depends on the internal organism of the curriculum and its collective delivery.

**ECP** - In Italian architecture schools the relationship between the project design, history and the city is still very close and present. At the University of Melbourne and in the other universities where you have taught (which have had very different cultural roots), how is this complex relationship assessed? Do you believe that Italian architecture schools are recognized by specific features, or has the alignment of study plans and methodologies diminished these differences?

**PT** - I believe that, today, the relationship between design, history and city making is the discriminating element for what constitutes quality education around the world. In many schools this relationship is not investigated sufficiently or at all, oddly in realities where urbanisation pressures are at risk of destroying local traditions and heritage. On the other end, there are also many schools that cultivate the very same relationship archaically, by formulas that have lost their vitality. This is unfortunate, because the domain defined by technology, time and space should be in constant evolution, open to the new. Sometimes it becomes an alibi to remain with the old. Even in Italy.

## Il progetto come impegno culturale collettivo

### Intervista ad Adam Sharr

Cristina Pallini

**Cristina Pallini** - Quali sono le specificità della School of Architecture, Planning and Landscape dell'Università di Newcastle?

**Adam Sharr** - Sottoscrivo in pieno la declaratoria che abbiamo preparato per l'incontro con la delegazione del RIBA<sup>1</sup>. «Come scuola di architettura basata sulla ricerca, con un corpo docente che abbraccia le diverse competenze del settore, consideriamo il progetto come un impegno culturale collettivo che implica l'acquisizione e la pratica di un quadro complesso di conoscenze e di capacità. Crediamo che questo obiettivo si possa raggiungere adottando un approccio dinamico alla formazione, che non consideriamo come la trasmissione di una serie di verità, ma piuttosto come un continuo processo di indagine a cui prendono parte docenti e studenti. Cerchiamo di favorire un ambiente accademico che valorizzi questa apertura, incoraggiando l'impegno al più alto livello nel progetto, considerato in tutti i suoi aspetti. Mentre alcune scuole si impegnano a produrre un certo tipo di architettura o si rendono riconoscibili per un certo stile di rappresentazione, noi ci sentiamo impegnati a formare gli architetti in quanto individui. La nostra risposta a una professione che sta cambiando è quella di riconoscere che gli architetti del futuro dovranno essere ad un tempo specialisti e generalisti; perciò cerchiamo di aiutare gli studenti a individuare il proprio ambito di specializzazione per poi farsene carico, offrendo loro un quadro di opzioni formative sempre più ampio man mano che avanzano nel corso degli studi. Sappiamo che gli architetti sono chiamati a formulare ipotesi e ci sentiamo impegnati a proiettare la ricerca nella pratica dell'architettura. Anche se molti specialismi del futuro non esistono ancora, dobbiamo fornire agli studenti le capacità necessarie per stare al passo con i cambiamenti della professione nel corso delle loro lunghe carriere. Il risultato di tutto ciò è che i nostri laureati sono molto ricercati. [...]

I nostri programmi accreditati sono strutturati in modo da aiutare gli studenti a capire che tipo di architetto vogliono diventare, per poi orientare il proprio portfolio verso il profilo professionale più appropriato. Nel corso di Bachelor, lo Stage 1 avvia gli studenti ai metodi e alle competenze professionali, tenendo ferma l'idea che il progetto implica ricerca. Lo Stage 2 colloca l'architettura in un contesto urbano, considerando le politiche e l'economia della città contemporanea e, in parallelo, sviluppando le necessarie conoscenze intorno ai temi di carattere ambientale, agli aspetti tecnici e ai materiali di costruzione. Da noi gli studenti lavorano nei Laboratori (*Studio*: usiamo questo termine perché rifiutiamo il modello maestro-allievo), coordinati da tutor che declinano i temi annuali in relazione a specifici interessi di ricerca. Nello Stage 3 gli studenti hanno una vasta offerta formativa, perché possono scegliere tra una serie di

Laboratori di laurea, talvolta portando i temi affrontati durante lo Stage 2. Siamo una delle ultime scuole di architettura del Regno Unito a offrire la tesi di Bachelor. Abbiamo deciso di investire su questo perché aiuta gli studenti a mettere a fuoco il proprio ambito di specializzazione che può efficacemente integrare il lavoro finalizzato al progetto di laurea. Circa metà dei nostri studenti rientrano per frequentare il Master, l'altra metà completa gli studi nel Regno Unito o all'estero.

Il primo anno di Master è incentrato su una grande città europea, scelta per l'interesse del suo contesto storico, sociale, urbano e ambientale. Nel primo semestre gli studenti affrontano la scala urbana, nel secondo progettano un edificio concentrandosi sugli aspetti costruttivi e tecnologici. Parallelamente, il modulo *Tools for Thinking*, concepito per sollecitare il pensiero critico e la capacità di scrittura, propone loro metodi e temi di ricerca. In alternativa, gli studenti di Master possono scegliere un percorso specialistico affrontando temi di progettazione urbana, pianificazione, progettazione sostenibile, sviluppando una tesi di carattere saggistico oppure un progetto di ricerca in collaborazione con un docente (*linked research project*). Quest'ultima è un'offerta specifica di Newcastle che include il programma, sempre più prospero, *live build*. Nello Stage 6, gli studenti scelgono tra una serie di laboratori di laurea, nei quali trovano le linee di lavoro, le competenze tecniche, e la determinazione necessaria a tradurre la ricerca in pratica.

Per collocare quanto affermato sopra al contesto di Newcastle, abbiamo aggiunto questo paragrafo: «La storia e il ruolo della città contribuiscono a caratterizzare la nostra identità di Scuola Civica, in quattro aspetti. Innanzitutto, contribuiamo attivamente al processo di rigenerazione urbana basato sulla cultura per il quale Newcastle può vantare una *leadership* a livello internazionale. In secondo luogo, traiamo ispirazione dalla vocazione all'innovazione tecnologica e materiale che la città ha espresso nel XIX secolo. In terzo luogo, tanto quanto la nostra città-porto ha intrecciato più relazioni a livello globale che con il resto del Regno Unito, così la nostra scuola è proiettata verso un orizzonte internazionale. Infine, nel nord-est abbiamo una lunga tradizione di progettazione partecipativa<sup>2</sup> ben rappresentata dall'opera di Ralph Erskine a Byker negli anni Settanta e Ottanta.

Così la nostra ricerca e il nostro insegnamento – l'interesse per il ruolo culturale che l'architettura può assumere, l'impegno nell'innovazione materiale e ambientale, il rapporto con il mondo intorno a noi e l'attenzione alle politiche dell'ambiente costruito – sono profondamente radicate nel patrimonio e nelle tradizioni civiche della nostra regione».

CP - Quando ero a Newcastle ho frequentato alcuni laboratori, partecipando

alle revisioni di metà anno e alla mostra finale dei progetti. Mi ha colpito la tendenza verso un'architettura abbastanza visionaria. Hai qualche commento su questo aspetto?

AS - Non sono sicuro di aver capito cosa intendi per "visionaria". Penso che tu stia dicendo che i progetti sono incentrati su temi e problemi specifici e non riflettono il tipico atteggiamento modernista che associa specifiche soluzioni funzionali a un tipo particolare di edificio o a un determinato luogo. Dunque i progetti dei primi anni sono più "tradizionali" (se è questo che intendi come antitesi a "visionari"), concepiti nell'ambito di una struttura di ragionamento più vincolante che lascia comunque spazio alla libertà creativa. Successivamente, gli studenti scelgono di lavorare nei laboratori a tema e, pur seguendo un bando di progetto, sviluppano gli aspetti di loro interesse. I temi dei laboratori sono abbastanza diversi; alcuni, per esempio, sono incentrati sui materiali, altri sulle tecniche di rappresentazione, alcuni si basano su certe idee di partenza. Questa struttura è coerente con il nostro tentativo di orientare gli studenti verso il loro ambito di specializzazione, come ho già detto. Tutti i progetti affrontano l'architettura in tutta la sua complessità – i problemi costruttivi e strutturali, la definizione dei particolari, l'ambiente, le normative antiincendio e così via –, ma trovano ispirazione in una serie di temi di ricerca. Anche se non sempre se ne parla durante le revisioni, questi aspetti ci sono e vengono affrontati, in particolare negli ultimi anni, quando gli studenti si avvalgono della consulenza di ingegneri e professionisti esperti. Il punto – credo che i colleghi siano d'accordo – è quello di capire che i problemi di struttura, costruzione, dettagli, ambiente e normative sono sempre sottesi a un pensiero culturale più ampio e a un'idea di architettura.

CP - Quanto è comune nel Regno Unito questo approccio all'insegnamento dell'architettura?

AS - Di nuovo, non sono del tutto sicuro di aver capito quello che mi stai chiedendo. Se stai cercando di definire una sorta di scala di valori tra "visionario" e "tradizionale" (un'idea che non sono sicuro di accettare!), allora Newcastle si trova probabilmente nel mezzo. Non ha la tendenza alla speculazione scientifica che, soprattutto negli ultimi anni di formazione, hanno la AA<sup>3</sup>, la Bartlett<sup>4</sup> o Greenwich<sup>5</sup>. I nostri

studenti producono sezioni costruttive e strategie ambientali e strutturali anche per il più stravagante dei progetti. Ma, dal momento che fondiamo il nostro insegnamento sulla ricerca e lo decliniamo a partire dagli studenti, siamo diversi anche dalle scuole che più legate a un approccio convenzionale di stampo modernista e funzionalista, come la Mackintosh School di Glasgow<sup>6</sup> o la School of Architecture della Northumbria University, l'altra scuola di architettura di Newcastle.

CP - Sfolgiando gli annuari della SAPL, si evince che il percorso di studi procede da strutture / problemi / contesti semplici a complessi. Si tratta di un approccio comune nel Regno Unito?

AS - Sì, penso che la maggior parte delle scuole seguano questa progressione. Si parla spesso in termini di scala e complessità maggiore man mano che gli studenti avanzano nella loro formazione. Questo è ribadito dal curriculum del RIBA. Basta paragonare, per esempio, i cosiddetti "requisiti di laurea" per il RIBA Part 1 e Part 2<sup>7</sup>.

CP - Che posizione avete rispetto alla questione dei laboratori annuali o semestrali?

AS - Noi combiniamo le due strutture. Gli Stage 2 e 5 funzionano con laboratori semestrali. Gli Stage 3 e 6 hanno laboratori annuali. Questo perché i laboratori annuali consentono agli studenti che stanno concludendo il loro percorso di dedicarsi a un lavoro più serio, che comprenda le letture e gli approfondimenti necessari sull'argomento. Particolarmente nello Stage 3, all'interno dei laboratori si può svolgere più di un progetto al loro interno. Alcuni progetti dello Stage 3 impegnano gli studenti nel progetto di un edificio nel primo semestre e in un altro progetto nel secondo semestre.

CP - Perché avete introdotto il *Vertical Studio* e qual è il bilancio di questa esperienza?

AS - Penso che tu stia parlando dell'esperimento per cui alcuni colleghi hanno coordinato un laboratorio sullo stesso tema allo Stage 3 e allo Stage 6. È stato un successo parziale, anche se le necessità di studenti diversi a livelli diversi di formazione hanno portato al fatto di non avere tutti quei punti in comune che ci eravamo augurati. L'anno scorso, per esempio, non c'è stata l'interazione che

avremmo voluto (ci si augurava che gli studenti dello Stage 6 potessero aiutare quelli dello Stage 3 a sviluppare le loro idee e viceversa). E il carico di lavoro per i colleghi è stato abbastanza considerevole. Questo non vuol dire che abbiamo abbandonato l'idea, potremmo tornarci sopra.

CP - Come siete arrivati a programmare il calendario annuale dei laboratori, scandito dal seminario iniziale, dal viaggio di studio, dalle revisioni di metà anno e dalla mostra finale?

AS - C'è una struttura complessiva dei semestri, ci sono scadenze e periodi d'esame stabiliti dall'Università di Newcastle nell'ambito della quale lavoriamo. Ciononostante, questo calendario è stato messo a punto grazie al lavoro di molti anni. Il seminario iniziale è un'innovazione relativamente recente.

CP - Che rapporto c'è tra la SAPL e il mondo professionale?

AS - Il nostro corpo docente include oltre cento professionisti che insegnano nei laboratori e partecipano alle revisioni dei progetti, oltre a vasta gamma di consulenti che intervengono sugli aspetti strutturali e ambientali, in più abbiamo gli artisti che contribuiscono alla didattica del primo anno. Diversi colleghi – io stesso, e Prue Chiles che è direttore del programma di architettura – si dedicano alla professione. Nella Scuola abbiamo un'agenzia di consulenza per attività di progettazione e di ricerca che si occupa di progetti reali, uno studio di progettazione e il programma "costruire dal vivo". Tra i tre anni di Bachelor e il corso di Master abbiamo gli studenti in tirocinio, che ci aiutano a tenere vive le relazioni con una varietà di studi professionali; teniamo conto di quello che i professionisti chiedono a noi e ai nostri laureati. Ci sono diversi studi – Farrells, Grimshaws e altri – con i quali abbiamo rapporti molto stretti e che assumono i nostri laureati regolarmente.

CP - In Europa, e particolarmente in Italia, il tema del patrimonio viene spesso affrontato in termini di mera conservazione, come se il progetto non fosse necessario a ridefinire periodicamente la relazione tra memoria e identità futura. In che modo il rapporto con la storia (la storia collettiva, quella interna alla disciplina, gli "atlanti della memoria" personali) può caratterizzare il percorso intellettuale e creativo di un architetto?

AS - Questo è un mio interesse personale, dal momento che ho tenuto dei laboratori sul tema della memoria (piuttosto che "storia" o "conservazione"), considerando come l'architettura riflette i valori delle culture che l'hanno prodotta, adattata,



abitata e alterata, esaminando le qualità, il tessuto e l'identità del luogo. Penso che gli architetti non possano non prendere in considerazione – e quindi debbano occuparsene – le opportunità che nascono dal pensare la progettazione architettonica in questo modo.

#### Note

N.d.T. - Le seguenti note compaiono solo nella versione italiana dell'intervista, per specificare questioni note in ambito britannico.

1. Royal Institute of British Architects.
2. Un approccio alla progettazione che mira a coinvolgere nel processo di progettazione tutti gli attori e i destinatari del progetto.
3. Architectural Association School of Architecture, Londra.
4. The Bartlett School of Architecture, University College of London.
5. Department of Architecture & Landscape, University of Greenwich.
6. The Glasgow School of Art (GSA).
7. Se si frequentano gli istituti accreditati nel Regno Unito (come la SAPL), per qualificarsi come architetto presso il RIBA e l'Architects Registration Board occorrono come minimo sette anni. Il primo livello di formazione si consegue dopo tre anni di Bachelor of Arts e un anno di tirocinio. Il livello superiore prevede un corso di Master biennale e un periodo finale di tirocinio. In alternativa bisogna sostenere gli esami RIBA Part 1 e Part 2. Per il RIBA Part 1 bisogna aver concluso con successo un percorso di studi triennale in architettura. Per il RIBA Part 2 è necessario essere in possesso del RIBA Part 1 e aver completato due ulteriori anni di studio in architettura.

### Architectural design as a collective cultural endeavor

Interview with Adam Sharr

**Cristina Pallini** - How would you qualify the approach to architectural teaching at the School of Architecture, Planning and Landscape?

**Adam Sharr** - We wrote the following for our RIBA Visiting Board, which I wholeheartedly subscribe to: «As a research-led school of architecture, staffed by leading scholars with a breadth of expertise across the discipline, we understand design to be a collective cultural endeavour that involves the acquisition and exercise of complex knowledges and skills. These we believe are best realised through a dynamic approach to education, which we see not as the transmission of a set of truths, but as an on-going process of inquiry in which staff and students are both participants. Our approach is directed toward fostering an academic environment that values this openness, while encouraging the pursuit of design, in all its aspects, at the highest level. Where some schools of architecture may be committed to the production of certain sorts of architecture or modes of graphic representation, we see ourselves as committed to the cultivation of architects as individuals. Our response to a changing profession is to recognise that the architects of the future will have to be specialists as well as generalists, and we seek to help students identify, and then take charge of, their specialism by offering an increasingly diverse spectrum of research-led options as they progress through the programme. We know that architects must deliver their speculations and we are committed to the translation of research into practice. We also acknowledge that many of the specialisms of the future do not exist yet and that we need to equip students with the research skills they need to stay ahead of a changing professional environment during their long careers. As a result, our graduates are highly sought after». [...]

«The structure of our accredited programmes helps students begin to define the kind of architect they want to be and tailor their portfolio towards the kinds of practices that interest them. In the BA, Stage 1 introduces professional methods and competences, and the idea that design involves research. Stage 2 situates architecture in an urban context, emphasising the politics and economy of the contemporary city alongside the development of environmental, technical and material knowledge. Students here work in studios offered by particular tutors that inflect the year's themes in relation to research topics (we call them "studios" rather than "units" because we reject the master-pupil model of architectural education). In Stage 3, students choose from a diversity of stimulating research-led graduation studios, frequently developing themes that interested them from Stage 2. We are one of the last UK schools to offer an undergraduate dissertation; something we choose to invest in because it helps students develop specialist interests that either contribute to, or supplement, the investigations of their graduation projects. At MArch, around half of our students are returners, the other half joining from a broad range of UK and international schools. The whole of the first year of the MArch is based in a major European city, selected because it provides a challenging historical, social, urban or environmental context. In the first semester students address the urban scale, and in the second semester they concentrate on the details of a building, and on construction and technologies. The accompanying "Tools for Thinking" module introduces research methods and themes and is designed to equip students with critical reading and

writing skills. MArch students can also choose a specialist route alongside studio which can include: urban design, planning, sustainable design, a dissertation or a "linked research project" with a staff member – the latter a distinctive offering at Newcastle that includes a thriving "live build" programme. In Stage 6, students choose from a diversity of thesis studios, resourced with research and technical expertise and with an emphasis on the translation of research into practice».

We also included this paragraph, which helps to contextualise this argument in a Newcastle context: «Four threads drawn from our city's history and character inform our identity as a civic School. First, we are active contributors to Newcastle's globally-recognised culture-led regeneration. Second, we are inspired by the city's legacy of technological and material innovation in the nineteenth century. Third, like our port city – which has often had more in common with its global connections than with the rest of the UK – we are international in our outlook. Finally, we are part of a long-standing tradition of participatory design in the North East, epitomised by Ralph Erskine's work at Byker in the 1970's and 1980's. So our research and research-led teaching – our interest in the cultural opportunities that architecture affords, our commitment to material and environmental innovation, our engagement with the world around us, and our attention to the politics of the built environment – are profoundly rooted in our region's heritage and civic traditions».

**CP** - Having taken part in some Studios, mid-term reviews and final exhibition while in Newcastle, I noticed a tendency towards exploring visionary ideas. Can you comment on that?

**AS** - I am not quite sure what you mean by "visionary". I guess you are saying that the projects are issue based, not driven solely by a traditional modernist functional brief for a particular building type on a given site. Projects get more research-led as students progress through the curriculum. So early projects are more "traditional", if that is what you are setting "visionary" up in opposition to, designed to provide a tightly-bounded framework which nevertheless opens up space for creative freedom. Later on, students choose to work in studios with particular themes and develop aspects of their own brief alongside the project requirements. These studios have pretty diverse themes; some for example are material oriented, some representation oriented, some adopt particular cultural or particular ideas as a starting point. This structure is part of our aim to help students to claim their own specialism, as discussed above. All of the resulting projects cover the usual architectural competences – in terms of structure, construction, detailing, environment, fire and so on – but are also driven by a set of research ideas. Conversations in the reviews might not always dwell on these competences but they are there and they do get discussed, particularly through specialist consultancy sessions with engineers and experienced architects in the later years. The point, I think colleagues here would argue, is to understand that structure, construction, detailing, environment and fire strategies are always informed by, and in dialogue with, wider architectural and cultural ideas.

**CP** - How typical is SAPL across the UK?

**AS** - Again, I am not quite sure what you are asking. If you are trying to get at some sort of spectrum between "visionary" and "traditional" (which I am not sure I accept as an idea!), then Newcastle is probably somewhere in the middle. Not as speculative, in the senior years, as the AA, Bartlett or Greenwich. Our students produce construction sections and environmental and structural strategies as part of even the most outlandish projects. But, equally, we would be more diverse, research-led and student-led than other schools more focused on the traditional modernist functional brief for a particular building type on a given site, like the Mackintosh School in Glasgow or Northumbria, the other school in Newcastle.

**CP** - Looking at the SALP Yearbooks I understood that study path proceeds from simple to more complex structure/ problems/ contexts. Is this a general trend in the UK, or is it the way architecture is approached at Newcastle?

**AS** - Yes, I think most schools would follow this structure in some way. It is often talked about in terms of increasing the scale and complexity of projects as students progress through their education. This is reinforced by the RIBA curriculum. Compare, for example, the so-called Graduate Attributes at RIBA pt.1 and pt.2.

**CP** - Did you have any debate about architectural design studios running for a semester instead that for one academic year? If so, what led you to adopt the one-year studio as the best solution?

**AS** - We do mix this up. Stages 2 and 5 have semester long studios. Stages 3 and 6 have year-long studios. This is primarily because the longer studios allow final year students to engage in a deep, serious, research-led investigation, involving reading the necessary research around the topic and making in-depth studies. Particularly in Stage 3, the studios might have more than one project in them. Some Stage 3 projects ask students to produce one building

design in first semester and another in second semester.

**CP** - Why did you introduce the "Vertical studio" and what was the outcome?

**AS** - I think you are talking about the experiment whereby some colleagues led studios around the same theme in both Stages 3 and 6. This was partially successful although the needs of the different students and different levels meant that there was not as much overlap as we would have liked. Last year, it also didn't produce as much student interaction as we'd have liked (one hope was that the Stage 6 students might help develop the Stage 3 students ideas, and vice-versa). And the workload for colleagues was quite substantial. So we haven't repeated it this year. That is not to say that we have abandoned the idea yet, though, and we may well come back to it.

**CP** - How did you draw up the Studios yearly schedule (initial charette, field trip, mid-term review, final exhibition)?

**AS** - There is an overall framework of semesters, terms and exam periods set by the University generally, which we work within. But this has emerged and been refined over many years. The introductory charrette is a relatively recent innovation.

**CP** - What kind of relationship does SAPL have with the reality of practicing architects?

**AS** - We employ over 100 practitioners who teach in studio and act as design critics, plus a range of structural and environmental consultants, and fine artists who contribute to first year. A number of colleagues – myself included, and Prue Chiles who's director of architecture – also practice. We have a design research consultancy in the school, which does real projects, Design Office, and a student "live-build" programme. Students do a year out between BA and MArch, and we also have students on placement, all of whom develop and help us cultivate relationships with a diversity of practices and appreciate what practices need from us and our graduates. And there are a number of practices – Farrells, Grimshaw and others – with whom we have quite close relationships and who regularly employ our graduates.

**CP** - Considering contemporary European (Italian) cities, heritage issues appear to be addressed mainly in terms of conservation, as if architectural projects were not needed to periodically re-assess the relationship between memory and future identity. In which different ways the relationship with history (collective history, disciplinary history, individual "atlas of memory") – can characterize the intellectual and creative path of an architect?

**AS** - This is a personal interest of mine, as someone who's run studios on memory (rather than "history" or "conservation"), looking at how architecture reflects the values of the cultures that have made, adapted, inhabited and altered it, examining qualities of place, fabric and identity. I think architects cannot avoid – and therefore should engage with, and enjoy – the opportunities afforded by thinking about architectural design in this way.

