

Bloom

RIVISTA TRIMESTRALE DI ARCHITETTURA
NUMERO 29 luglio agosto settembre 2019



Bloom

Rivista trimestrale di Architettura

direttore responsabile

Dario Giugliano

direttore scientifico

Antonio F. Mariniello

vice direttore

Gianluigi Freda

comitato scientifico

Renato Capozzi

Alberto Cuomo

Tzafirir Fainholtz

Gianluigi Freda

Dario Giugliano

Sergio Givone

Antonio F. Mariniello

Pasquale Mei

Giovanni Menna

Silvano Petrosino

Federica Visconti

redazione

Paola Galante (coordinatore)

Alberto Calderoni

Maria Gabriella Errico

Federica Deo

Maria Lucia Di Costanzo

Bruna Di Palma

Claudia Sansò

Francesco Sorrentino

Giuliano Zerillo

	5	Cento Bauhaus
saggi	7	1919: The Birth of Urban Ecology and the Reinvention of Interdisciplinary Learning Jana Revedin
	15	Schlemmer: il corpo e la scena nel teatro del Bauhaus Giancarlo Muselli
	29	Pathos e Logos in Walter Gropius e nella Bauhaus Alberto Cuomo
	57	Apprendimento totale al Bauhaus: la nuova comunità del futuro Massimo Faiferri, Samanta Bartocci, Lino Cabras, Fabrizio Pusceddu
	71	Mies: l'ultimo Bauhaus e oltre Renato Capozzi
	91	La progettazione della "politeia" socialista. Dall'urbanistica del Bauhaus al piano per Berlino del 1946 Andrea Contursi
	105	HfG e MIBI, o sull'eredità del Bauhaus Davide Servente
	119	Teaching a Legacy: Axonometric Projection from Bauhaus to our Schools Luca Di Lorenzo
	139	Prima e oltre il Bauhaus: la non-oggettività nella poetica di Giorgio Morandi Federica Deo
	157	Gropius e l'edificio alto. Dal progetto per il Chicago Tribune alla conquista degli States Francesco Sorrentino
	175	From Bauhaus to Eretz Israel Gianluigi Freda
opere	187	Das Triadisches Ballett Genesi e realizzazione di un'architettura di scena Pina Russo
	193	Per una urgenza culturale del costruire: il museo-scuola di Lina Bo Bardi Bruna Di Palma
	203	Il potenziale socio-pedagogico nell'architettura di Walter Gropius: la casa del direttore e le tre case doppie per gli insegnanti, Dessau (1925-26) Alberto Terminio, Vincenzo Valentino
recensioni	211	La Scuola che vorremmo Paola Galante

The concepts of ‘total art’ and ‘total theatre’ developed at the Bauhaus within the manifesto published in 1919, deeply reformed the ways of teaching by means of an educational programme based on a didactic and social community of masters and students gathered by Walter Gropius. (Argan, [1951] 2010). Gropius asserted that a new society was needed, where total individuals were at the same time artists and scientists, i.e. universal beings. The maximum expression of this vision was reached in the stage workshop of the school directed by the master Oskar Schlemmer from 1923 to 1929, where he applied his didactic programme based on abstract choreographies focused on the search for conciliation between the laws of human body and designed space. By this assumption Schlemmer develops his theoretical corpus as a monographic subject “Der Mensch” and finds its application in the dynamic dimension of the twentieth century, where the laws of body and geometrical space cross themselves. The fundamentals of the neo-humanistic total artwork, pursued by the community of the Bauhaus, have become the basis for the contemporary meaning of word “learning”.

1929

Apprendimento totale al Bauhaus: la nuova comunità del futuro

Agli inizi del XX secolo le avanguardie artistiche europee segnano in maniera chiara il momento in cui l'arte, nelle sue molteplici espressioni, diviene indicatore dei mutamenti e del malessere in atto nella società metropolitana, luogo privilegiato dell'immagine dinamica per eccellenza. Artisti e intellettuali vedono così compromessi i propri ruoli e scoprono che la loro unicità non trova alcuna collocazione nella metropoli massificata, dominata ormai da una riproducibilità tecnica che mette in crisi l'essenza e la sacralità dell'opera d'arte (Benjamin, 1936). Le discipline visuali come la pittura, la scultura, il cinema, la fotografia e il teatro abbandonano in quel momento i riferimenti alla tradizione per esplorare inedite modalità di espressione atte a indagare i meccanismi della percezione umana. Il tentativo di ristabilire un equilibrio tra l'individuo e il caos della metropoli e di farlo convivere con lo 'choc' (Benjamin, 2000) percettivo scatenato da quest'ultima, passa attraverso un progetto pedagogico che mira a rifondare l'intera società e il suo rapporto con lo spazio progettato: la scuola del Bauhaus.

L'istituto fondato nel 1919 a Weimar da Walter Gropius assume il ruolo di "camera di decantazione delle avanguardie" (Tafuri, 2007), riconoscendone i limiti e superando la tensione verso una rottura definitiva con la tradizione. I valori dell'umanesimo sono così recuperati e ricollocati nella società contemporanea, a cui Gropius si rivolge ponendo come obiettivo primario del Bauhaus quello di "rifondare l'essere umano" (Gropius, 1963) riproponendolo quale 'individuo', ancora prima che preoccuparsi di formare la figura del nuovo artista-artigiano. Il *neuer Mensch* – cittadino dell'età moderna – ha il merito di aver attraversato questa rieducazione dei sensi per cui l'esperienza del proprio corpo restituisce la strategia pedagogica principale di fronte alle alterazioni del contemporaneo.

È di fondamentale importanza far emergere come dall'esperienza della Colonia di Darmstadt del 1901 fino alla fondazione del Bauhaus il recupero dell'autenticità finalizzata alla nascita di una nuova società sia ricercato attraverso due modalità culturali: il teatro e le feste celebrative. Nella regia dello spettacolo di Peter Behrens in collaborazione con Georg Fuchs, uno dei maggiori riformatori del teatro in Germania, il cristallo diviene il segno -Das Zeichen- di un nuovo spirito che riunisce gli eletti in una nuova unità: «Il cristallo è emblema ricco di carica misterica e di appelli a un superiore ordine geometrico; è invocazione a un principio di Ragione che vuole imporsi come Ordine assoluto. L'universo del lavoro, dunque, come *ethos* dell'organizzazione» (Tafuri, 1978, p. 80).

Di cristallo è anche la cattedrale di Lyonel Feininger raffigurata nella xilografia del programma del Bauhaus, dove sono chiari i riferimenti alla struttura corporativa: una «Cattedrale del socialismo» organizzata in laboratori basati sulla cooperazione tra individui. Lo stesso termine Bauhaus si riferiva alla Bauhütte, la corporazione medievale dei muratori, in cui il lavoro veniva svolto in piena sintonia di spirito e con unità di intenti per la realizzazione della cattedrale, simbolo dell'opera d'arte totale e dell'unità sociale.

Afferma Gropius nel programma delle attività della scuola:

«Formiamo dunque una nuova corporazione degli artigiani, senza però quell'arroganza di classe che vorrebbe erigere un muro di alterigia tra artigiani e artisti! Impegniamo insieme la nostra volontà, la nostra inventiva, la nostra creatività nella nuova attività edilizia del futuro, la quale sarà tutto in una sola forma: architettura e scultura e pittura, e da milioni di mani di artigiani si innalzerà verso il cielo come un simbolo cristallino di una nuova fede che sta sorgendo [...] Il Bauhaus si propone di raccogliere in un'unità ogni forma di creazione artistica, di riunificare in una nuova architettura, come sue parti inscindibili, tutte le discipline pratico-artistiche: scultura, pittura, arte applicata e artigianato. Il fine ultimo, anche se remoto, del Bauhaus, è l'opera d'arte unitaria, – la grande architettura –, in cui non c'è una linea di demarcazione tra l'arte monumentale e l'arte decorativa». (Wingler, 1987, p. 64).

L'opera d'arte totale non riguarda dunque la mera produzione di manufatti, ma diviene portatrice di un valore universale che coinvolge in un'esperienza sinestetica tutta la comunità – sociale ancor prima che didattica –, nonché l'intera collettività a scala cosmica¹. «Come primo passo di un progetto ben più ampio – il cui obiettivo principale era far sì che l'idea di educare le capacità naturali dell'individuo a cogliere l'esistenza nella sua globalità, come entità cosmica, divenisse il principio base per l'intero curriculum della scuola [...]» (Wingler, 1987, p. 64).

L'aggettivo cosmico, aspirazione all'universale, assume così un ruolo chiave all'interno del piano didattico della scuola volto a formare non solo i progettisti della nuova umanità, ma l'umanità stessa che per abitare la nuova società dev'essere posta nelle condizioni di comprenderne i tratti costitutivi, recuperando l'autentico rapporto tra uomo e «mito genuino»².

Oltre alle officine artigianali e artistiche Gropius affianca, allo stesso grado di importanza, la costruzione di una trama di relazioni con la vita pubblica e la cittadinanza, in cui la vita degli studenti e dei docenti trascorre senza

soluzione di continuità in un “festoso cerimoniale” attraverso conferenze, rappresentazioni teatrali canti e incontri, in cui «il gioco diventa festa - La festa diventa lavoro - Il lavoro ridiventa gioco»³. Il teatro è dunque una presenza costitutiva del Bauhaus sin dal giorno della sua fondazione, già da prima dell'istituzione del laboratorio nei programmi didattici della scuola, che prevedeva l'uso dei costumi per le diverse feste tematiche celebrate periodicamente dalla comunità (festa delle lanterne, festa degli aquiloni, festa del solstizio d'estate) e negli allestimenti e maschere creati per le diverse occasioni.

Si delinea un quadro nel quale tutte la didattica del Bauhaus non prescinde dai momenti comunitari delle celebrazioni - spontanee o progettate - in continuità con le attività di sperimentazione dei laboratori, testimoniate nelle memorie degli studenti e degli insegnanti come momenti di grande unità e senso di appartenenza.

L'iniziale volontà della comunità del Bauhaus di coinvolgere la città di Weimar nelle festose parate notturne tuttavia non portò mai a un'effettiva partecipazione da parte di esterni alla scuola⁴. La cerchia dei docenti e degli studenti subì da parte della città di provincia un rifiuto che va ricercato primariamente nell'impossibilità da parte della comunità del Bauhaus di comunicare le proprie istanze che, come affermerà chiaramente Paul Klee⁵ non possono essere recepite perché il popolo a cui si rivolgono ancora non esiste. È per questa ragione che le feste Bauhaus assumono un valore fondamentale non come meri momenti di intrattenimento finalizzati alle pubbliche relazioni, ma come atti fondativi che esprimono l'aspirazione a creare una nuova società basata su valori universalmente condivisibili.

«Il fatto che il Bauhaus non eviti lo spirito del suo tempo, anche quando questo comporta un evidente rischio (le serate del Bauhaus lo dimostrano); il fatto che il programma del Bauhaus abbia attratto tutti i giovani impavidi (abbiamo un campionario di moderna gioventù): tutto questo significa che il Bauhaus sta ‘costruendo’ qualcosa di abbastanza diverso da ciò che aveva previsto - esseri umani»

(Schlemmer, 1972, p. 98)

Schlemmer individua da subito il compito che il Bauhaus è chiamato a svolgere e individua la necessità di introdurre nella scuola ‘qualcosa’ - non definisce neanche lui esattamente l'oggetto - capace di creare una coesione tra «apprendimento istruttivo e piacevole svago» (Schlemmer, 1972, p. 120).

Le prime feste del periodo di Weimar erano celebrate con cadenza annuale: festa delle lanterne - la prima in assoluto - nel 1920, festa del Solstizio d'estate, festa degli Aquiloni e la festa di Natale. Le feste notturne all'aperto sono ricordate anche dal maestro Lothar Schreyer nei loro lunghi preparativi, per i quali i laboratori erano impegnati intere settimane; è in questo senso che attività didattica e vita comunitaria sono da considerarsi inscindibili:

«Le grandi feste, la Festa delle lanterne e la Festa delle Comete sono indimenticabili. Nel corso di intere settimane i laboratori lavoravano esclusivamente per queste feste. [...] Quando alla fine arrivò una calda notte d'estate e le lucciole risplendevano tra gli arbusti del vecchio Goethepark, sfilammo in una lunga processione per il parco, per le colline, per la città, portando le nostre luci nell'oscurità, in alcuni momenti cantando e in altri in silenzio, pieni della bellezza della notte. Un giorno d'autunno soleggiato salimmo su una delle colline soavi che dominano Weimar e facemmo volare le nostre comete, vere e proprie opere d'arte, delicate e grandi; uccelli, pesci, strutture astratte [...] il nostro affanno per raggiungere una vetta purissima, un mondo puro della forma, si creò qui un'azione ludica. La gioia e l'allegria di vivere di una gioventù festante davano le ali al nostro lavoro.⁶

Da queste testimonianze è possibile ravvisare diversi elementi che accomunano le feste Bauhaus ai misteri eleusini: primo tra tutti il rito che si svolge nelle ore notturne in una processione illuminata da fiaccole, che prevede celebrazioni private e pubbliche come segno di appartenenza a una comunità.

Il mezzo unificante comune tanto al teatro quanto alle feste Bauhaus è quello della danza e dell'accompagnamento musicale. La crescente eccitazione che si veniva a creare nelle feste culminava talvolta con spari di pistola e con la distruzione degli strumenti dell'orchestra jazz della scuola: «Chi non conosce le feste del Bauhaus non conosce neanche il Bauhaus» afferma Farkas Molnár, attivo membro del laboratorio teatrale di Schlemmer che nel suo scritto *Das Leben im Bauhaus* testimonia diversi momenti di autentica vita nella scuola. Il valore creativo, comunitario e catartico delle feste è testimoniato da Ise Gropius nei suoi diari: «coloro che hanno vissuto queste feste non dimenticheranno mai il loro valore rigenerante e purificatore, così come le ingegnose messe in scena» (Valdivieso, 2005, p. 58).

Nell'esperienza dell'apprendimento al Bauhaus appare così ancora più chiaro come lo studio della forma, del colore e dello spazio siano il mezzo principale per la comprensione la realtà, mediante un'operazione pedagogica in cui gli studenti sono chiamati a ricominciare un nuovo processo di apprendimento

facendo tabula rasa delle precedenti esperienze. Johannes Itten, responsabile del Vorkurs, il corso propedeutico della scuola, nei primi tre anni di vita del Bauhaus è tra i docenti che attuano in maniera più radicale il metodo di apprendimento dell'arte, assumendo il principio che essa debba essere esperita con una didattica delle opposizioni in un percorso di alternanza dialettica tra concetti opposti - intuizione e metodo, soggettività e oggettività - per il raggiungimento di un nuovo equilibrio totale. I suoi riferimenti pedagogici guardano alle teorie di Franz Cizek⁷, sullo stimolo della creatività dell'individuo e ai principi del "Learning by doing" di John Dewey⁸, fondamento di tutta la didattica Bauhaus. Il fine del corso è quello di formare l'uomo come essere creativo, facendo appello alla sinergia delle sue forze fisiche, psichiche e spirituali⁹, reimpostando le modalità di percezione attraverso esercizi atti a far sviluppare le capacità visuali e tattili degli studenti: «La percezione delle forme significa esser mossi, ed esser mossi significa formare. Già la sensazione più lieve è una forma che irraggia il movimento: si distingue per quantità e qualità del movimento [...] Senza movimento non c'è percezione, senza percezione non c'è forma, senza forma non c'è materia. Materia - Forma = movimento nel tempo e nello spazio e quindi Materia = movimento nel tempo e nello spazio»¹⁰.

L'attualità di questi concetti, incentrati su una visione dinamica della realtà, si riscontra ancora nell'accezione contemporanea di spazio, dove il movimento e la sperimentazione sensoriale sono alla base dell'atto percettivo:

«[...] È spazio l'effetto prodotto dalle operazioni che l'orientano, lo circostanziano, lo temporalizzano e lo fanno funzionare come unità polivalente di programmi conflittuali o di prossimità contrattuali. Lo spazio, sarebbe rispetto al luogo ciò che diventa la parola quando è parlata, ovvero quando è colta nell'ambiguità di un'esecuzione, mutata in un termine ascrivibile a molteplici convenzioni, posta come l'atto di un "presente" (o di un tempo), e modificata attraverso le trasformazioni derivanti da vicinanze successive. A differenza del luogo, non ha dunque né l'univocità né la stabilità di qualcosa di circoscritto. Insomma, lo spazio è un luogo praticato. Così la strada geograficamente definita da un'urbanistica è trasformata in spazio dai camminatori. Allo stesso modo, la lettura è lo spazio prodotto attraverso la pratica del luogo che costituisce un sistema di segni - uno scritto»¹¹
(Certeau, 2001, pp. 175-176).

Le tematiche principali dell'insegnamento di Itten, ad esempio, influenzano e trovano diversi punti di contatto con quelle di altre due figure fondamentali

del Bauhaus: Paul Klee e Oskar Schlemmer, entrambi docenti della scuola dal primo periodo di Weimar. Le loro esperienze didattiche si incrociano mostrando una completa affinità nella ricerca sul dinamismo quale attributo imprescindibile della contemporaneità. Il raggiungimento di un equilibrio dinamico nel quale l'uomo possa riconoscere una nuova modalità di abitare e di percepire la realtà viene affrontato sia ambito pittorico che nella scena tridimensionale: se per Klee gli strumenti di indagine sono le prospettive messe in moto dalla 'verticale vagante' dove "l'uomo non è specie, ma punto cosmico" (Klee, 2004, pp. 350-351), per Schlemmer la comprensione delle leggi che intercorrono tra corpo e spazio viene ricercata nelle coreografie astratte, elaborate nel suo atelier teatrale a Weimar e poi a Dessau, ma già sperimentate a partire dal 1916 nella sua opera paradigmatica "Il Balletto Triadico".

Nel corso tenuto da Klee sulla teoria della forma e della figurazione, i cui principi sono riportati nel Quaderno di schizzi pedagogici¹², si ritrovano i fondamenti su quali la prospettiva diviene una questione dinamica e soggettiva. La ricezione della prospettiva Rinascimentale come forma simbolica (Panofsky, 2013) fa sì che l'astrazione non distrugga l'oggetto raffigurato, che appare con l'occhio del pensiero. L'indagine Kleeiana, come afferma Placido Cherchi, è volta a creare ordine nel dinamismo. Allo stesso modo, le immagini umane rappresentate da Schlemmer, inizialmente pittoriche e solo in seguito incarnate da marionette¹³ tridimensionali, indagano le medesime tematiche. Le immagini umane concepite da Schlemmer, dapprima grafiche e in seguito trasposte nei costumi spazio-plastici tridimensionali, suggeriscono ciò che sta alla base della natura umana: la 'danza spaziale' (Wingler, 1987 p. 594), il mezzo con cui il corpo potrà rimparare a muoversi all'interno dello spazio. In questo risiede il valore del suo insegnamento presso l'atelier teatrale da lui diretto, in cui convergono tutte le esperienze formali, cromatiche e spaziali degli altri laboratori della scuola.

«Oltre all'architettura, anche la scena è un settore sintetico, poiché per essere efficace necessita dell'organizzazione di molti settori particolari. Soprattutto però necessita della corporeità dell'uomo, della sua presenza immediata. Se infatti pittura e scultura "raffigurano" l'uomo e l'architettura gli crea lo spazio nel quale vivere la propria vita privata e pubblica, sulla scena diviene egli stesso oggetto dell'arte, veicolo di forma, configurazione, stile. Egli non è più l'uomo "raffigurato" ma è figura, non viene più rappresentato (come soggetto) ma si rappresenta (di persona). In questo senso la scena, dal punto di vista

pedagogico, può essere un prezioso strumento per acquisire consapevolezza del proprio corpo; essa può vincere l'estraneità del corpo alla vita e, attraverso il movimento e la danza, la ginnastica e la plasticità del corpo, può procedere fino all'evidenziazione di contenuti drammatici interiori [...] Un problema è il naturale dualismo dell'uomo: corpo e spirito, meccanismo e organismo». (Bistolfi, 1982, pp. 191-192)

Klee e Schlemmer sono dunque fortemente legati alla rappresentazione della figura umana - e nel contempo cosmica - intesa come componente vitale e astratta accomunante l'universalità degli individui. Contemporaneamente alle prime elaborazioni del Balletto Triadico da parte di Schlemmer, ben prima della fondazione del Bauhaus, Klee comincia la sua indagine sulle prospettive, restando sempre fedele alla ricerca di una rappresentazione dinamica fino all'ultimo periodo della sua vita, alla ricerca di una verità "arbitraria e privata", indagata nella prospettiva vagante, si fonde in un'unica rappresentazione dove sguardo dall'alto e frontale si compenetrano, alla ricerca di una nuova opera d'arte totale con cui comunicare una nuova modalità di rappresentazione a una società rinnovata:

«Mi è capitato di sognare un'opera di vasto respiro che abbracci l'intero ambito degli elementi, dell'oggetto, del contenuto e dello stile. Questo rimarrà certo un sogno ma è bene immaginare di tanto in tanto questa possibilità oggi ancora vaga. Non bisogna precipitare le cose e se alla fine suonerà l'ora di quell'opera tanto meglio! Dobbiamo ancora cercare, finora abbiamo rinvenuto frammenti, non il tutto. Ce ne manca la forza a noi che non abbiamo il sostegno di un popolo». (Klee, 2004, p. 155)

L'indagine sulla figura umana prosegue al Bauhaus di Dessau, prepotentemente improntato sui dettami della Neue Sachlichkeit, e Schlemmer, venuto meno l'interesse da parte degli allievi per il suo laboratorio ormai superato dal teatro sociale di Erwin Piscator, nel 1928 inaugura il corso teorico *Der Mensch* (L'uomo). In questo insegnamento Schlemmer riprende i principi dell'individuo come organismo complesso e affronta la teoria antropomorfa in relazione alla progettazione dei costumi, ribadendo ancora l'importanza dell'uomo come mensura, portatore del numero e della sezione aurea, della matematica dei movimenti e dei gesti dettati dall'intelletto che divengono meccanici, in opposizione ai sentimenti organici dettati dalla psiche. La danza è dunque il mezzo interattivo in grado di conciliare sia il sentimento dell'anima che quello dello spazio. Tale insegnamento considera ancora l'uomo come totalità e unità di corpo, anima e spirito, e si articola in una

sezione formale, una biologica e una filosofica. La questione della percezione sensoriale è affrontata in maniera dettagliata, la parte filosofica tratta l'uomo come 'essere pensante e senziente' nel suo mondo di concezioni e di idee.

Nel pensiero del Bauhaus sono contenuti i principi fondamentali del rapporto tra corpo e spazio, ancora validi e rafforzati dalle contemporanee ricerche in campo neuroscientifico. Se lo spazio è un incrocio di entità mobili, dunque fornisce affordances - occasioni di azione -, significa che ognuno di noi agendo nello spazio coglie opportunità in base ad una forma di scommessa, previsione, su come sarà quello stesso spazio nel futuro in funzione della sua presunta scelta di azione - principio di utilità - e delle relazioni che intende avviare nei confronti degli altri e di tutti gli oggetti di cui si compone il suo ambiente di riferimento. La conoscenza non è più unicamente fatto cognitivo, ma direttamente collegata alla necessità di agire. Per agire necessitiamo di conoscenza, ma ad essa non possiamo accedere se non agendo. È un processo simultaneo e reciproco che investe la nostra necessità e capacità di selezione, di escludere parti di mondo per concentrarci sugli aspetti ed elementi che più interessano al nostro scopo, espresso ancora una volta tramite un'organizzazione. Berthoz individua le ragioni di questo processo nel bisogno degli esseri umani di legare reciprocamente la componente percettiva con la componente motoria, il "percepire qualcosa in funzione di" e il "fare qualcosa in funzione di". (Berthoz, 1997)

L'azione non è pura conseguenza di un processo di lettura ed interpretazione, ma momento di comprensione di uno stato di cose del mondo, dove la percezione diviene sua parte integrante e indiscernibile; è un processo che non si struttura per fasi nettamente distinguibili, ma nel compimento, effettivo o simulato, di atti motori che portano a definire i comportamenti dei soggetti non come meri movimenti. (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006)

In questi termini possiamo sostenere che il nostro cervello ci fornisce le coordinate rispetto alle quali muoverci nello spazio e che queste sono soggettive, seppur in parte condivise da persone culturalmente e geneticamente simili che si trovano all'interno di uno stesso ambiente. Le coordinate spaziali del nostro corpo sono in diretto rapporto con le coordinate spaziali del mondo ed il nostro sistema celebrale ci consente di mettere in relazione i differenti sistemi permettendoci di agire, muoverci, prendere decisioni.

Ma se la scelta ed il compimento di una determinata azione abbiamo visto essere esclusivamente soggettivi, dipendenti da un complesso processo di percezione che contiene in sé già le componenti di interpretazione e di

azione, è altresì evidente come l'esistenza umana sia fondata sulle relazioni tra persone e sulla costruzione di condizioni di intersoggettività. Significa riconoscere la nostra capacità di immedesimarci in un comportamento o azione da altri effettuata pur senza compiere noi alcun movimento, fino a provare emozioni come se noi stessi fossimo i protagonisti della scena osservata. Questo processo di immedesimazione - dipendente da una particolare categoria di neuroni denominati mirror - può essere considerato a tutti gli effetti un processo empatico (si veda a riguardo l'esperienza teatrale di Schlemmer, impostata sul coinvolgimento degli spettatori nell'azione scenica attraverso il medesimo meccanismo). Di fatto accade che il soggetto faccia suo il comportamento di un altro, sia esso nuovo o conosciuto, tramite un processo di copiatura, imitazione, non solo orientato verso i movimenti ma addirittura nelle intenzioni. (Gallese, 2008) L'Embodied Simulation - la capacità simulativa del nostro corpo, tramite il cervello, di ripercorrere azioni nostre o altrui -, sarebbe fondamentale per comprendere il mondo intorno a noi, imparare dalle esperienze compiute dagli altri, costruire relazioni intersoggettive. L'esperienza spaziale assume così un senso attivo, dove anche l'immedesimarsi è un progetto personale di conoscenza del mondo orientato a considerare lo spazio non come portatore di significati precostruiti, ma luogo di possibilità in cui l'interpretazione e l'attribuzione di significato muove dal soggetto alla forma e non viceversa. La ricerca dell'integrazione implica perciò la libertà degli uomini di agire in uno stesso spazio secondo il loro personale progetto di azione, che interessa mente e corpo, nella definizione del proprio mondo, ma non l'obbligo di incontro o condivisione di idee. È un processo interattivo, nei confronti degli altri e dello spazio. Questa dimensione contemporanea della conoscenza e dell'apprendimento ha una stretta connessione con i tredici anni fondamentali, radicali, di sperimentazione e di nuovi linguaggi del Bau-Haus.

L'uomo, trasmutato in una costruzione tipizzata, diviene "Figura artistica"¹⁴ in grado di fondere lo spazio con il ritmo dei suoi movimenti, in un processo d'astrazione che permette di ricomporre la realtà in un ordine schematico: «Che cos'è, che cosa vuol dire, che cosa significa "astratto"? Per dirla nel modo più generale e in breve: significa la semplificazione, la riduzione all'essenziale, all'elementare, al primario, per contrapporre alla molteplicità delle cose un'unità [...] La matematica dello spazio e dei corpi, le relazioni planimetriche e stereometriche dello spazio, insieme con la metafisica insita nel corpo umano, devono fondersi in una sintesi numerico-mistica... Spazio!

La suddivisione in linee dello spazio potrebbe in tal modo condensarsi in superfici, queste consolidarsi in corpi solidi che analizzano l'essenza dello spazio e ne variano la totalità»¹⁵.

Schlemmer dimostra ancora una volta di voler collocare la sua ricerca come ricettore del mezzo prospettico rinascimentale - sempre presente nelle sue opere -, pura forma simbolica in accordo alla definizione di Erwin Panofsky, per il quale essa è capace di trasmettere valori astraendo in maniera dichiarata dallo spazio reale e dalle modalità percettive psicofisiche:

«non solo il suo risultato, ma addirittura il suo fine, è di realizzare nella raffigurazione dello spazio quell'omogeneità e quell'affinità che l'Erlebnis immediato dello spazio ignora, di trasformare lo spazio psicofisiologico in quello matematico». (Panofsky, 2013, p.14)

La prospettiva dunque come progetto culturale, lo stesso che il Bauhaus si ripropone di portare avanti nella sua costruzione di una nuova umanità. La dimensione obliqua come suggestione del dinamismo, modalità principale di Klee e Schlemmer, entrambi animati dall'urgenza di rendere l'azione dei corpi l'elemento principale di coinvolgimento dello spettatore. La parentesi pedagogica del Bauhaus, la cui traduzione in termini architettonici è costituita dalla sede di Dessau¹⁶, termina con l'ascesa del nazismo, lasciando una grande eredità che a cento anni di distanza offre ancora diversi spunti di riflessione e di applicazione nel contemporaneo. Un equilibrio instabile tra realtà e possibilità, fisicità e astrazione, che il progetto dello spazio, con una forte assunzione di consapevolezza nei confronti di tali sottili relazioni, deve responsabilmente calibrare. Il progetto culturale del Bauhaus, suggerisce particolari 'visioni' del mondo. In quest'ottica le relazioni tra spazio e corpo emergono come processo interattivo; il soggetto per costruire conoscenza deve potersi porre in maniera non passiva, non unicamente recettiva, ma attiva nei confronti dello spazio, interpretando l'architettura come appropriazione esperienziale del mondo. Per cui l'abitante attraverso lo "spirito del luogo-genius loci" (Norberg-Schultz) acquisisce la possibilità di abitare assumendo lo spazio, soprattutto quello del quotidiano del domestico, come uno spazio mentale oltre che fisico, dunque attraverso il primo esercizio dell'immaginazione, l'uomo riesce a ritrovare il proprio senso di appartenenza al luogo scoprendo un ruolo fondamentale in cui l'agire sia nel costruire che nell'abitare, sono entrambi sono modi di generare qualcosa di nuovo, avendo la capacità di modificare lo spazio e contrastando l'idea di "fabbricare". L'abitare costruttivo è abile, legato al corpo, ai nostri movimenti

possibili, alla nostra possibilità di raggiungere, attraversare, afferrare, salire, passare, agire. Il processo interpretativo ha una direzione precisa che va dal soggetto alla forma e non viceversa e negli strati emergenti significativi, si può costruire il luogo comunitario, come presidio formativo nel territorio della città.

Note

1 Il termine «cosmico» ricorre negli scritti dei docenti del Bauhaus come espressione di una volontà di superamento del contingente. Cfr P. Klee, *Confessione creatrice*, Milano, Abscondita, 2004 e W. Gropius, *La nuova architettura e il Bauhaus*, Milano, Abscondita, 2004.

2 K. Kerényi, *Dal mito Genuino al mito tecnicizzato* in E. Castelli, a cura di, *Tecnica e casistica: tecnica, escatologia e casistica - Atti del convegno indetto dal centro internazionale di studi umanistici e dall'Istituto di studi filosofici*, Roma- 7-12 gennaio 1964, Roma, Cedam, 1964, pp. 153-161. Karoly Kerényi definisce il mito genuino «non tecnicizzato» come fenomeno spontaneo e privo di strumentalizzazioni ideologiche, in contrapposizione al mito in ambito politico - tecnicizzato- che nasce già finalizzato a scopi intenzionali basati su «invenzioni che si spacciano per verità». Il saggio sarà oggetto principale del carteggio tra Kerényi e Furio Jesi pubblicato in: M. Kerényi, A. Cavalletti, a cura di, Furio Jesi - *Karoly Kerényi Demone e mito - Carteggio 1964-68*, Macerata, Quodlibet, 1999.

3 È il motto della lezione inaugurale tenuta nell'Aprile del 1919 dal docente Johannes Itten al Bauhaus di Weimar, in M. Droste, *Bauhaus 1919-1933*, Köln, Taschen, 1993, p. 38.

4 Un'ordinanza della municipalità di Weimar, politicamente avversa alle attività della scuola, arrivò a vietare le feste in maschera nelle vie della città adducendo ragioni di pubblica sicurezza. Anche la condotta morale degli studenti e degli insegnanti divenne pretestuosamente oggetto di critiche da parte della stampa e della fazione politica conservatrice. Cfr. articolo in *Weimarische Zeitung* (13/14) Giugno 1924 - riprodotto in J. Fiedler, P. Feierabend, *Bauhaus*, Köln, Könemann, 1999, pp.108-118

5 Vedi infra

6 (Lothar Schreyer in M.Valdivieso, a cura di, *La Bauhaus de Festa 1919-1933*, Barcelona, Fundació La Caixa, 2005, p. 36 [t.d.a.].

7 Pittore e pedagogo boemo naturalizzato austriaco (1865- 1946), fondò a Vienna la "Kunsterweberschule", scuola d'arte dedicata esclusivamente ai bambini, nella quale mise appunto delle tecniche d'insegnamento che lasciavano ampio spazio alla libera espressione degli studenti, attingendo in parte dalle teorie di Maria Montessori.

8 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* in L.Borghi, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1950.

9 Itten applica nel suo laboratorio una serie di esercizi mattutini e una dieta vegetariana derivanti dalla sua appartenenza alla setta Mazdazdan, dottrina esoterica diffusa in Europa negli anni '20 da Otto Hanish, nella quale confluivano diverse religioni orientali della Persia.

10 J. Itten, *Analisi dei maestri del passato* in H.Wingler, *Il Bauhaus*, cit., p. 60.

11 Certeau (DE) M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, pp. 175-176

12 Il Pädagogisches Skizzenbuch, pubblicato inizialmente nel 1924, viene edito come secondo volume dei "Bauhausbücher" nel 1925, la raccolta contenente gli esiti degli insegnamenti del Bauhaus. *Quaderno di schizzi pedagogici*, Milano, 2002, Abscondita.

13 Schlemmer mutua il concetto di marionetta dal drammaturgo H. von Kleist, autore del saggio *Sul teatro delle marionette*, trad. it. di Ervino Pocar, a cura di Cusatelli, Giorgio, *Sul teatro delle marionette, aneddoti, saggi*, Parma, Guanda, 1986.

14 Cfr. O. Schlemmer, *Uomo e figura artistica* in O. Schlemmer, L. Moholy Nagy, F. Molnàr, *Il teatro del Bauhaus*, "Einaudi letteratura n°38", Torino, Einaudi, 1975;

15 O. Schlemmer, *Abstraktion in Tanz und Kostüm*, in H. Wingler, *Il Bauhaus* cit., p. 595.

16 Realizzata su progetto di Gropius, è caratterizzata da ampi laboratori vetrati e comunicanti tra loro e da spazi ibridi, come la mensa e il teatro, concepiti per promuovere la condivisione e lo scambio. Sull'edificio di Dessau si veda F. Dal Co, *Hannes Meyer e la "venerabile scuola di Dessau"*, in H. Meyer, *Architettura o rivoluzione*, a cura di F. Dal Co, Padova, Marsilio 1969.

Bibliografia

- Argan C. G. (2010), *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino, Einaudi.
Benjamin W. (2000), *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi.
Berthoz A. (1997), *Le sense du mouvement*, Paris, Odile Jacob.
Bistolfi M. (a cura di) (1982), *Oskar Schlemmer - Scritti sul teatro*, Milano, Feltrinelli.
Borghi L. (1950), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze.
Certeau (De) M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro.
Cherchi P. (1978), *Paul Klee Teorico*, De donato, Bari.
Dewey J. (1984), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
Droste M. (1993), *Bauhaus 1919-1933*, Köln, Taschen.
Fonti A. (2005), *Paul Klee, "Angeli" 1913-1940*, Milano, Franco Angeli.
Gropius W. (1963), *Architettura integrata*, Milano, Il Saggiatore.
Gropius W. (2004), *La nuova architettura e il Bauhaus*, Milano, Abscondita.
Klee P. (2002), *Quaderno di schizzi pedagogici*, Milano, Abscondita.
Klee P. (2004), *Paul Klee Diari 1898-1918*, Milano, Il Saggiatore.
Panofsky E., (2013) *La prospettiva come forma simbolica*, Milano, Abscondita.
Piaget J. (2007), *The Child's Construction of Reality*, Routledge, Oxon.
Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai*, Milano, Cortina.
Schlemmer O., Moholy Nagy, L., Molnàr, F. (1975) *Il teatro del Bauhaus*, "Einaudi letteratura n°38", Torino, Einaudi.
Tafuri M. (1989), Dal Co F., *Architettura Contemporanea*, Mondadori Electa, Milano.
Tafuri M. (2007), *Progetto e utopia: architettura e sviluppo capitalistico*, Bari, Laterza.
Valdivieso M. (a cura di) (2005), *La Bauhaus de Festa 1919-1933*, Barcelona, Fundació La Caixa.
Wingler H. (1987), *Il Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlino 1919-1933*, Milano, Feltrinelli.

Massimo Faiferri

Dipartimento di Architettura Design e Urbanistica dell'Università di Sassari

Samanta Bartocci

Dipartimento di Architettura Design e Urbanistica dell'Università di Sassari

Lino Cabras

Dipartimento di Ingegneria Civile Ambientale e Architettura, Università di Cagliari

Fabrizio Pusceddu

Dipartimento di Architettura Design e Urbanistica dell'Università di Sassari