

51

Del 'gioco' e del 'montaggio' nella didattica e nella composizione

**Elvio Manganaro
Tommaso Brighenti**

Del gioco e del montaggio
Per gioco ma sul serio

**Gianluca Maestri
Francesco Zucconi
Antonella Sbrilli
Laura Scala
Cosimo Monteleone
Amra Salihbegovic
Elvio Manganaro
Tamar Zinguer**

Note sulle semantiche del gioco
Montaggio e anatopismo secondo Jean-Luc Godard
Sette appunti su scatole di giochi, artisti e storie dell'arte
La Vittoria sul Sole di Malevič: la dissoluzione della realtà
Frank Lloyd Wright e il gioco dell'astrazione geometrica
Apologia per un'architettura del gioco
"Montage, mon beau souci"
All'origine della *Sandbox*

**Enrico Bordogna
Giuseppe Tupputi**

Giuseppe Verterame

Il ragazzo dello IUAV
Le architetture metropolitane di Paulo Mendes da Rocha. Tra concezione spaziale e ideazione strutturale
Abitare lo spazio attraverso archetipi. Letture delle opere di Kahn e Mies



**Magazine del Festival
dell'Architettura**

ricerche e progetti
sull'architettura e la città

research and projects on
architecture and the city

FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città

Editore: Festival Architettura Edizioni, Parma, Italia

ISSN: 2039-0491

Segreteria di redazione

c/o Università di Parma
Campus Scienze e Tecnologie
Via G. P. Usberti, 181/a
43124 - Parma (Italia)

Email: redazione@famagazine.it
www.famagazine.it

Editorial Team

Direzione

Enrico Prandi, (Direttore) Università di Parma

Lamberto Amistadi, (Vicedirettore) Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Redazione

Tommaso Brighenti, (Caporedattore) Politecnico di Milano, Italia

Ildebrando Clemente, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia

Gentucca Canella, Politecnico di Torino, Italia

Renato Capozzi, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Italia

Carlo Gandolfi, Università di Parma, Italia

Maria João Matos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portogallo

Elvio Manganaro, Politecnico di Milano, Italia

Mauro Marzo, Università IUAV di Venezia, Italia

Claudia Pirina, Università degli Studi di Udine, Italia

Giuseppina Scavuzzo, Università degli Studi di Trieste, Italia

Corrispondenti

Miriam Bodino, Politecnico di Torino, Italia

Marco Bovati, Politecnico di Milano, Italia

Francesco Costanzo, Università della Campania "Luigi Vanvitelli", Italia

Francesco Defilippis, Politecnico di Bari, Italia

Massimo Faiferri, Università degli Studi di Sassari, Italia

Esther Giani, Università IUAV di Venezia, Italia

Martina Landsberger, Politecnico di Milano, Italia

Marco Lecis, Università degli Studi di Cagliari, Italia

Luciana Macaluso, Università degli Studi di Palermo, Italia

Dina Nencini, Sapienza Università di Roma, Italia

Luca Reale, Sapienza Università di Roma, Italia

Ludovico Romagni, Università di Camerino, Italia

Ugo Rossi, Università IUAV di Venezia, Italia

Marina Tornatora, Università Mediterranea di Reggio Calabria, Italia

Luís Urbano, FAUP, Universidade do Porto, Portogallo

Federica Visconti, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Italia



**Magazine del Festival
dell'Architettura**

ricerche e progetti
sull'architettura e la città

research and projects on
architecture and the city

Comitato di indirizzo scientifico

Eduard Bru

Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, Spagna

Orazio Carpenzano

Sapienza Università di Roma, Italia

Alberto Ferlenga

Università IUAV di Venezia, Italia

Manuel Navarro Gausa

IAAC, Barcellona / Università degli Studi di Genova, Italia, Spagna

Gino Malacarne

Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia

Paolo Mellano

Politecnico di Torino, Italia

Carlo Quintelli

Università di Parma, Italia

Maurizio Sabini

Hammons School of Architecture, Drury University, Stati Uniti d'America

Alberto Ustarroz

Escuela Técnica Superior de Arquitectura de San Sebastian, Spagna

Ilaria Valente

Politecnico di Milano, Italia

FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città è la rivista online del [Festival dell'Architettura](#) a temporalità trimestrale.

È una rivista scientifica nelle aree del progetto di architettura (Macrosettori Anvur 08/C1 design e progettazione tecnologica dell'architettura, 08/D1 progettazione architettonica, 08/E1 disegno, 08/E2 restauro e storia dell'architettura, 08/F1 pianificazione e progettazione urbanistica e territoriale) che pubblica articoli critici conformi alle indicazioni presenti nelle [Linee guida per gli Autori degli articoli](#).

FAMagazine, in ottemperanza al [Regolamento per la classificazione delle riviste nelle aree non bibliometriche](#), rispondendo a tutti i criteri sulla [Classificabilità delle riviste telematiche](#), è stata ritenuta rivista scientifica dall'ANVUR, Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca Scientifica ([Classificazione delle Riviste](#)).

FAMagazine ha adottato un [Codice Etico](#) ispirato al codice etico delle pubblicazioni, [Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors](#) elaborato dal [COPE - Committee on Publication Ethics](#).

Ad ogni articolo è attribuito un codice DOI (Digital Object Identifier) che ne permette l'indicizzazione nelle principali banche dati italiane e straniere come [DOAJ](#) (Directory of Open Access Journal) [ROAD](#) (Directory of Open Access Scholarly Resources) Web of Science di Thomson Reuters con il nuovo indice [ESCI](#) (Emerging Sources Citation Index) e [URBADOC](#) di Archinet. Dal 2018, inoltre, FAMagazine è indicizzata da Scopus.

Al fine della pubblicazione i contributi inviati in redazione vengono valutati con un procedimento di double blind peer review e le valutazioni dei referee comunicate in forma anonima al proponente. A tale scopo FAMagazine ha istituito un apposito [Albo dei revisori](#) che operano secondo specifiche [Linee guida per i Revisori degli articoli](#).

Gli articoli vanno caricati per via telematica secondo la procedura descritta nella sezione [Proposte online](#).

La rivista pubblica i suoi contenuti ad accesso aperto, seguendo la cosiddetta gold road ossia rendendo disponibili gli articoli sia in versione html che in pdf.

Dalla nascita (settembre 2010) al numero 42 dell'ottobre-dicembre 2017 gli articoli di FAMagazine sono pubblicati sul sito www.festivalarchitettura.it ([Archivio Magazine](#)). Dal gennaio 2018 la rivista è pubblicata sulla piattaforma OJS (Open Journal System) all'indirizzo www.famagazine.it

Gli autori mantengono i diritti sulla loro opera e cedono alla rivista il diritto di prima pubblicazione dell'opera, con [Licenza Creative Commons - Attribuzione](#) che permette ad altri di condividere l'opera indicando la paternità intellettuale e la prima pubblicazione su questa rivista.

Gli autori possono depositare l'opera in un archivio istituzionale, pubblicarla in una monografia, nel loro sito web, ecc. a patto di indicare che la prima pubblicazione è avvenuta su questa rivista (vedi [Informativa sui diritti](#)).

Linee guida per gli autori

FAMagazine esce con 4 numeri l'anno e tutti gli articoli, ad eccezione di quelli commissionati dalla Direzione a studiosi di chiara fama, sono sottoposti a procedura peer review mediante il sistema del doppio cieco.

Due numeri all'anno, dei quattro previsti, sono costruiti mediante call for papers che vengono annunciate di norma in primavera e autunno.

Le call for papers prevedono per gli autori la possibilità di scegliere tra due tipologie di saggi:

- a) saggi brevi compresi tra le 12.000 e le 14.000 battute (spazi inclusi), che verranno sottoposti direttamente alla procedura di double blind peer review;
- b) saggi lunghi maggiori di 20.000 battute (spazi inclusi) la cui procedura di revisione si articola in due fasi. La prima fase prevede l'invio di un abstract di 5.000 battute (spazi inclusi) di cui la Direzione valuterà la pertinenza rispetto al tema della call. Successivamente, gli autori degli abstract selezionati invieranno il full paper che verrà sottoposto alla procedura di double blind peer review.

Ai fini della valutazione, i saggi devono essere inviati in Italiano o in Inglese e dovrà essere inviata la traduzione nella seconda lingua al termine della procedura della valutazione.

In ogni caso, per entrambe le tipologie di saggio, la valutazione da parte degli esperti è preceduta da una valutazione minima da parte della Direzione e della Redazione. Questa si limita semplicemente a verificare che il lavoro proposto possieda i requisiti minimi necessari per una pubblicazione come FAMagazine.

Ricordiamo altresì che, analogamente a come avviene per tutti i giornali scientifici internazionali, il parere degli esperti è fondamentale ma ha carattere solo consultivo e l'editore non assume, ovviamente, alcun obbligo formale ad accettarne le conclusioni.

Oltre ai saggi sottoposti a peer review FAMagazine accetta anche proposte di recensioni (Saggi scientifici, Cataloghi di mostre, Atti di convegni, proceedings, ecc., Monografie, Raccolte di progetti, Libri sulla didattica, Ricerche di Dottorato, ecc.). Le recensioni non sono sottoposte a peer review e sono selezionate direttamente dalla Direzione della rivista che si riserva di accettarle o meno e la possibilità di suggerire delle eventuali migliorie.

Si consiglia agli autori di recensioni di leggere il documento [Linee guida per la recensione di testi](#).

Per la sottomissione di una proposta è necessario attenersi rigorosamente alle [Norme redazionali](#) di FAMagazine e sottoporre la proposta editoriale tramite l'apposito Template scaricabile da [questa pagina](#).

La procedura per la submission di articoli è illustrata alla pagina [PROPOSTE](#)

ARTICLES SUMMARY TABLE

51 gennaio-marzo 2020.

Del 'gioco' e del 'montaggio' nella didattica e nella composizione

n.	Id Code	date	Type essay		Evaluation
1	300	set-19	Long	Yes	Peer (A)
2	301	set-19	Long	Yes	Peer (A)
3	296	ago-19	Long	Yes	Peer (A)

PROSSIMA USCITA

numero 52 aprile-giugno 2020.

Coronavirus, Città, Architettura.

Prospettive del progetto architettonico e urbano

**Convegno e pubblicazione a cura di Carlo Quintelli, Marco Maretto,
Enrico Prandi, Carlo Gandolfi**

Questa call ha l'obiettivo di sollecitare la riflessione critica e propositiva da parte della cultura architettonica, ed in particolare quella del progetto architettonico e urbano, sui fenomeni innescati dalla pandemia da coronavirus la quale, mentre scriviamo questo testo, ci vede ancora in una fase di emergenza ma anche rivolti ad un domani su cui già da ora si sta sviluppando un variegato immaginario di scenari e prospettive. Un contributo che per altro vorrebbe compensare la marginalità delle nostre conoscenze attive rispetto ad altre oggi assai più chiamate a dare risposte, non solo per l'immediato, tra bio-medica e farmacologia, nuove tecnologie, economia e comportamento sociale. Il problema coronavirus, o meglio un quadro di fenomeni che sono effetto ma anche causa di quel problema, da affrontare sempre più nell'ottica globale senza dimenticare di trovare non minori risposte nella dimensione locale, sicuramente coinvolge aspetti collegati e fortemente incidenti sulle logiche insediative e dell'abitare lo spazio costruito così come di natura sociale, ambientale ed in particolare climatica. L'apporto delle forme architettoniche e urbane non sarà di poco conto quindi nel contribuire ad una efficace risposta al problema pandemico, da intendersi in un'accezione non solo virale. E questo se sapremo proporre modelli nuovi o ritrovati, tra futuribile e tradizione storica, attraverso un processo di circostanziata critica alla dinamica neo-liberista di intendere la città e la sua architettura e in generale riguardo a tutto il territorio nel delicato rapporto tra antropizzazione e natura. Si tratta allora di comprendere, ricercare ed elaborare strategie insediative, modalità dei flussi, assetti e forme urbane, nuove tipologie dalla cellula abitativa agli spazi e alle strutture collettive, secon-



**Magazine del Festival
dell'Architettura**

ricerche e progetti
sull'architettura e la città

research and projects on
architecture and the city

do una logica multiscalare in grado di incentivare la sistematicità del progetto quale presupposto ad una sua efficacia strategica, sia rispetto all'emergenza prossima ventura che ad un miglioramento complessivo della vita urbana all'interno di una (solo) riformata "normalità".

51

Del 'gioco' e del 'montaggio' nella didattica e nella composizione

Elvio Manganaro	Del gioco e del montaggio	9
Tommaso Brighenti	Per gioco ma sul serio	12
Gianluca Maestri	Note sulle semantiche del gioco	23
Francesco Zucconi	Montaggio e anatopismo secondo Jean-Luc Godard	33
Antonella Sbrilli	Sette appunti su scatole di giochi, artisti e storie dell'arte	42
Laura Scala	<i>La Vittoria sul Sole di Malevič</i> : la dissoluzione della realtà	49
Cosimo Monteleone	Frank Lloyd Wright e il gioco dell'astrazione geometrica	58
Amra Salihbegovic	Apologia per un'architettura del gioco	67
Elvio Manganaro	"Montage, mon beau souci"	76
Tamar Zinguer	All'origine della <i>Sandbox</i>	88
Enrico Bordogna	Il ragazzo dello IUAV	104
Giuseppe Tupputi	Le architetture metropolitane di Paulo Mendes da Rocha. Tra concezione spaziale e ideazione strutturale	108
Giuseppe Verterame	Abitare lo spazio attraverso archetipi. Letture delle opere di Kahn e Mies	112

Elvio Manganaro
Del gioco e del montaggio

Abstract

Il testo che segue è l'abstract inviato agli autori lo scorso luglio. Aveva lo scopo di illustrare le ragioni del numero. Ai curatori è parso di qualche utilità riproporlo in apertura anche ai lettori.

Parole Chiave

Gioco — Pedagogia — Didattica — Montaggio

L'impulso al gioco sta a metà strada tra sensibilità e intelletto, dice Schiller.

È uno spazio innanzitutto estetico che raccorda materia e forma.

Tra materia e forma c'è sempre stato il gioco dell'arte, il gioco dell'architettura.

I bambini con furore smontano e rimontano i giochi che gli adulti donano loro. Così attraverso il gioco avviene l'appropriazione del mondo esterno, ma anche il suo allontanamento nella costruzione di un mondo nuovo, dove i pezzi di ieri sono riconnessi in modi nuovi e imprevedibili.

È l'azione trasformativa che si esprime attraverso il gioco.

Queste cose le scrive Benjamin quando parla dei giocattoli.

Ora, ci sono diversi tipi di gioco. Quelli fisici, di abilità, di azzardo, di rappresentazione.

Qui interessa il gioco come processo combinatorio, come capacità di assemblaggio: fare a pezzi la bambola per rimontarla diversa.

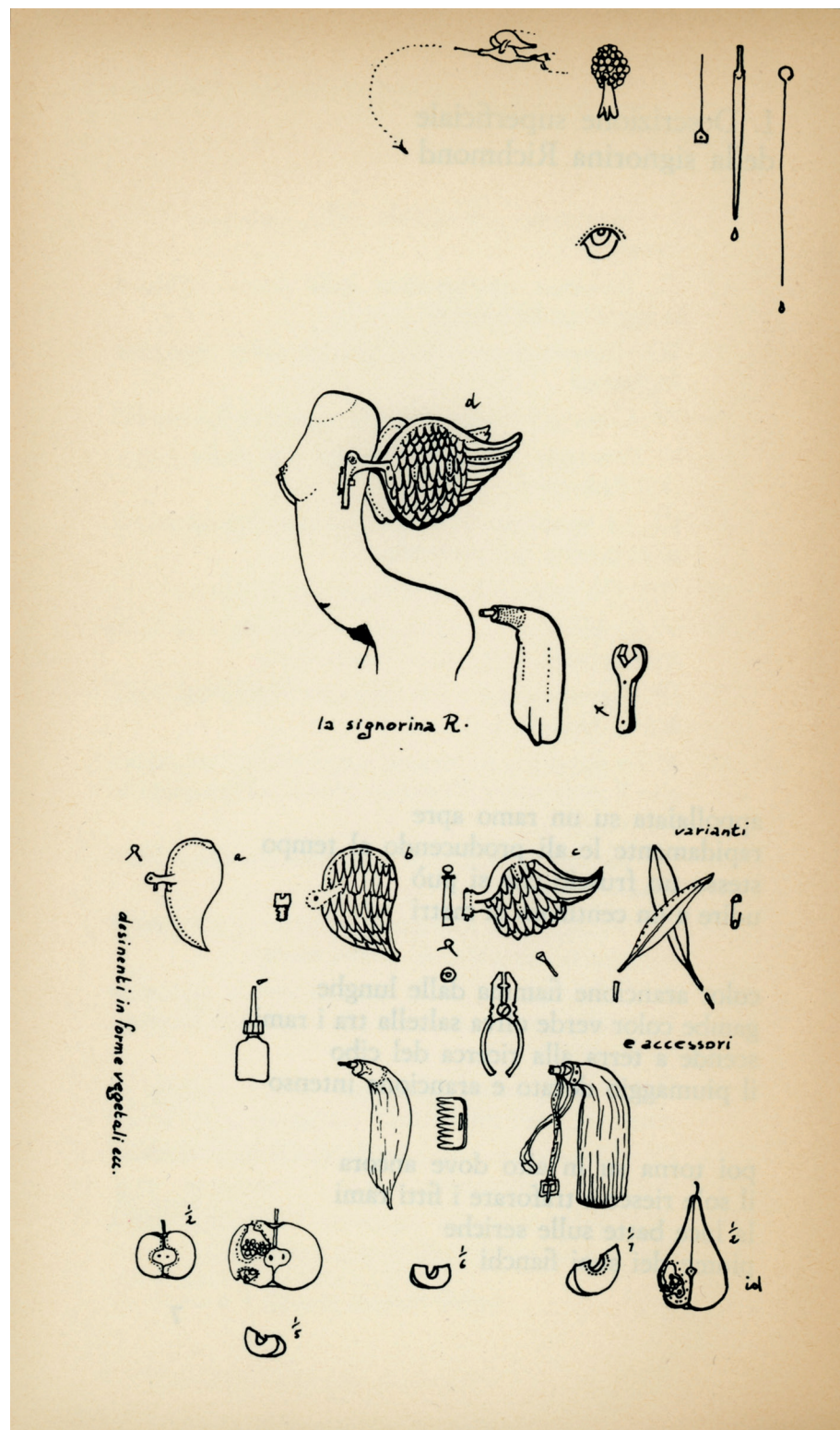
Un poco gioco di abilità, un poco di rappresentazione. Anche l'azzardo non è estraneo. Nel senso della casualità che sempre alimenta ogni gioco, che precede la sua strutturazione in un insieme di regole condivise.

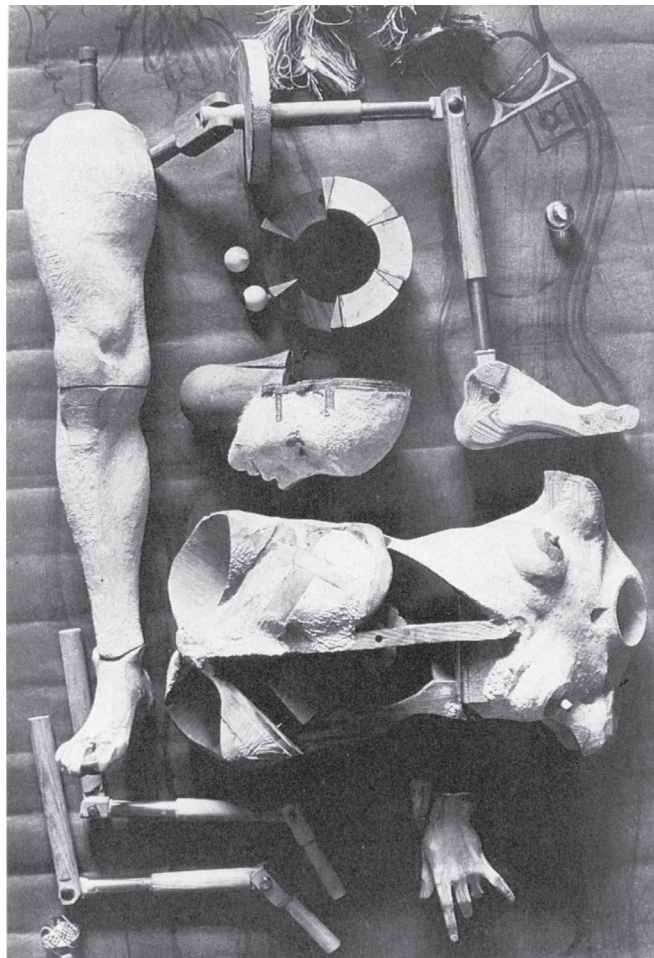
Dunque gioco e montaggio partecipano delle medesima tensione trasformativa.

Dunque gioco e montaggio si oppongono al reale.

Fare a pezzi la realtà per rimontarla diversa. Questo ha sempre fatto il cinema.

Fig. 1
Comento visivo di Gianfranco Baruchello a *Le ballate della signorina Richmond* di Nanni Balestrini (Roma 1977).



**Fig. 2**

Hans Bellmer, *Poupée: Variations sur le montage d'une mineure articulée*, da "Minotaure" 5, 1934.

In più gioco e montaggio invitano a farcela con poco: con i pezzi di scarto, con i residui del mondo degli adulti. Con le architetture di ieri o dell'altro ieri. Quelle che lo Spirito del tempo lascia indietro. Quelle da cui, per troppo amore, non possiamo staccarci.

È un messaggio di speranza, in fondo.

Non sbagliava Sklovskij quando sosteneva che nella vita tutto è frutto di montaggio.

Se si vuole capire cosa sia l'arte bisogna procedere a smontare la bambola. Sarà una storia di errori, di ritorni, di sconfitte. Di tentativi di venire a capo al labirinto infinito di possibilità.

Solo allora avremo un'altra bambola.

Elvio Manganaro (Pavia, 1976), architetto, è dottore di ricerca in Composizione architettonica dal 2009, con una tesi sulle "Scuole di architettura". Attualmente è ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Politecnico di Milano. Ha pubblicato: *L'altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino* (Melfi 2018); con A. Ronzino, *Corpo a corpo con un capo d'opera dell'architettura d'autore piemontese a mezzo dell'architettura d'autore piemontese / Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture* (Santarcangelo di Romagna 2018); *Warum Florenz? O delle ragioni dell'espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi* (Melfi 2016); *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano* (Milano 2015); *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia* (Milano 2013).

Tommaso Brighenti Per gioco ma sul serio

Abstract

Il gioco, tema centrale di questo numero di FAMagazine, unisce diversi campi del sapere artistico diventando chiave di lettura utile a ricomporre la pluridimensionalità della conoscenza e del mondo stesso, in grado di contrapporsi al reale prospettandone una alternativa, in grado quasi di acquisire alcuni aspetti del sacro. Il gioco come processo combinatorio, come capacità di assemblaggio come montaggio, ma anche il gioco strumento educativo e pedagogico, di conoscenza e di trasformazione del mondo che ignora le condizioni del reale poiché compie, volontariamente, un'astrazione. Il gioco, che come tale ha le sue regole che determinano ciò che avverrà dentro un mondo temporaneo delimitato dal gioco stesso dove le sue regole sono assolutamente obbligate e inconfutabili ma codificabili e trasmissibili.

Parole Chiave

Gioco — Montaggio — Composizione — Regole

Friedrich Fröbel consigliava di donare al bambino una sfera e un cubo per muovere il suo livello iniziale di conoscenza.

L'esperienza maturata avveniva per mezzo della manipolazione di oggetti, come i solidi fondamentali. Sfere, cubi, triangoli, cilindri, erano suddivisi in corpi più piccoli le cui superfici piane ottenevano un'autonomia progressiva disponendosi in combinazioni, accostamenti, intrecci, costruzioni spiraliformi con diversi gradi di complessità «nell'intento pedagogico di far comprendere, attraverso le leggi del contrasto e della conciliazione delle forme, la complessità e insieme l'unità dell'universo» (Semerani 2013, pp. 111-112).

L'obiettivo di questo gioco riguardava la conoscenza della compatibilità tra i diversi elementi e l'apprendimento avveniva per mezzo di una sequenza di fasi che prevedevano la progressiva consegna di scatole, ognuna contenente una selezione sempre più complessa e avanzata di forme, e dato che ogni scatola consegnata rappresentava il raggiungimento di un traguardo essa costituiva un premio, chiamato *dono* che l'educatore assegnava al discente.

Un dono perché «effetto non già di un mercato ma di una libera disponibilità, insita tanto nella natura del mondo stesso quanto in quella dell'essere umano, la grazia divina insomma del poter partecipare alla conoscenza e alla trasformazione del mondo» (Semerani 2013, pp. 111-112).

Il gioco è un'attività ineliminabile nella natura umana che non mira ad alcun fine esterno a sé stesso e non persegue a una modificazione utile del reale. Un'attività che si svolge nel mondo, ma anche ignora le condizioni del reale poiché compie, volontariamente, un'astrazione¹.

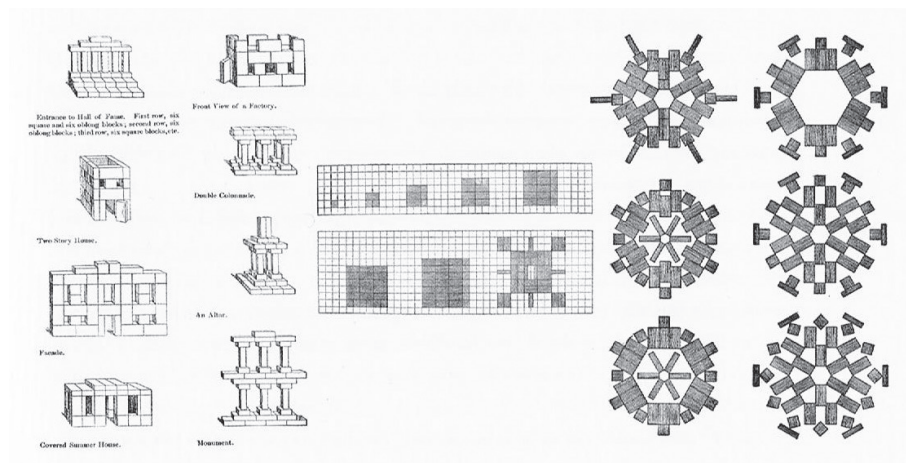
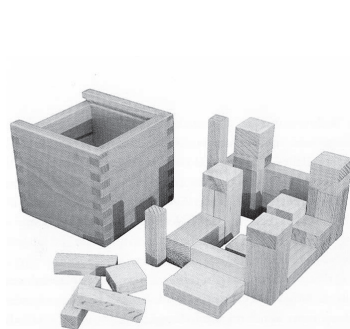


Fig. 1
Friedrich Fröbel: *Dono n. 6* e
tavola pedagogica tratta da
Wiebè E., *Paradise of Childhood*.

Non è influenzato da uno specifico traguardo razionale, ma è un atto dove la sensibilità e la razionalità coesistono nell'azione ludica rendendo l'uomo libero.

In questa armonia tra forma e materia, scriveva Friedrich Schiller, si realizza la bellezza e l'essenza umana, per cui l'uomo è completamente uomo solo quando gioca².

Il gioco è dunque una forma semplice di arte dove «il contratto sull'aleatorio non sarebbe altro che la formulazione di una essenziale questione riguardo alla relatività della percezione del mutevole, inseguire la forma non sarebbe altro che inseguire tecnicamente il tempo. Il gioco non è né ingenuo né ridicolo» (Virilio 1992, p. 14).

Il gioco, è forma e struttura; qualificarlo come “forma” non significa svuotarlo del suo contenuto:

«la coerenza della sua struttura e la sua finalità interna implicano al contrario un senso che è come inerente alla sua forma e che è sempre estraneo a qualsiasi finalità pratica. Il gioco è prodotto dall'arbitrio stesso delle condizioni che lo limitano e attraverso le quali, passando dall'una all'altra, esso giunge a compimento; il suo essere è tutto nella convenzione che lo regola» (Benveniste 2018, p. 124).

Il gioco richiede comprensione delle parti e una continua spinta all'operare. Opera nel pensiero umano «infrangendolo mediante la pratica della creatività stessa»³ e si fa accompagnamento e completamento della vita in generale, «adorna la vita e la completa e come tale è indispensabile» (Huizinga 1973, p. 12) e, pur restando al di fuori del processo di immediata soddisfazione di bisogni e desideri, «vi s'introduce come un'azione provvisoria che ha fine in sé, ed è eseguita per amore della soddisfazione che sta in quell'esecuzione stessa» (Huizinga 1973, p. 12).

Il gioco, che come tale ha le sue regole che determinano ciò che avverrà dentro un mondo temporaneo delimitato dal gioco stesso dove le sue regole sono assolutamente obbligate e inconfutabili ma codificabili e trasmissibili. Riguardo alle regole del gioco, Paul Valery sosteneva che non è possibile essere scettici.

Per tutti questi motivi è chiaro come tra gioco e architettura vi sia molto più di una affinità e la conoscenza e la trasformazione del mondo, citate da Semerani a proposito dei *doni* froebeliani, sono la base di ogni pensiero architettonico e soprattutto devono essere lo scopo di ogni tentativo di trasmissione della nostra disciplina.

Si è pertanto deciso di curare questo numero di FAMagazine, allargan-

do, volutamente, il campo ad altre discipline, dimostrando come tra la filosofia, l'arte, il teatro, il cinema, l'architettura, ci sia un rapporto inscindibile e, il filo rosso - il gioco - può essere il punto in comune, una chiave di lettura utile a «ricomporre la pluridimensionalità della conoscenza e del mondo stesso»⁴.

Vi è inoltre un secondo aspetto che interessa maggiormente a noi architetti. Il gioco come processo combinatorio, come capacità di assemblaggio: «fare a pezzi la bambola per rimontarla diversa» e quindi il montaggio.

Gioco e montaggio partecipano della medesima tensione trasformativa, si contrappongono al reale prospettandone una alternativa in grado, quasi, di acquisire alcuni aspetti del sacro⁵.

In un mondo in cui la realtà è comunque falsificata e alienata da una moltitudine di supporti - digitali o tecnologici di altro tipo - in un momento in cui stiamo vivendo la conclusione di un ciclo storico e l'inizio di un tempo incerto, «in bilico su di un crinale» (Benedetti 2011, p. 4), ci si chiede oggi, di che reale parliamo?

Il nostro modo di pensiero mutilato porta ad «azioni mutilate», perché sono conoscenze e azioni unidimensionali non contestualizzate, scrive Maestri nel primo saggio di questo numero. La compartimentazione delle conoscenze in dottrine slegate una dall'altra hanno smembrato il tessuto della realtà, facendone perdere il senso complessivo e in questo abbandono dell'umanesimo, sono prevalse sempre di più le specializzazioni che limitano e circoscrivono le esperienze complessive, la personale capacità di giudicare e la *Bildung* stessa.

Una realtà fatta a pezzi necessita di essere rimontata diversamente: questo ha sempre fatto il cinema ma anche l'arte, il teatro, la musica e soprattutto l'architettura e ogni processo compositivo in campo artistico. Perciò il gioco ci induce alla costruzione inventiva e alla scoperta, pedagogicamente altrettanto importante, dell'invenzione.

L'invenzione è l'essenza di ogni gesto creativo, la conoscenza tecnica è un mezzo e ha importanza secondaria. «L'istruzione professionale ostacola l'inventività», scriveva Josef Albers (1972, p. 166) e aggiungeva che a questo modo di apprendere le cose conseguono vie più lunghe, tortuose, e a volte anche sbagliate, ma nessun inizio è rettilineo: «quando si comincia a camminare si barcolla, quando si comincia a parlare si balbetta. E gli errori riconosciuti come tali stimolano il progresso. Quando si è consapevoli del fatto che una via è tortuosa o si è accertato che una via è sbagliata, si rafforza il proprio senso critico; i danni subiti insegnano la prudenza e fanno sorgere la volontà di seguire vie più sicure e migliori» (Albers 1972, p. 166). Serve solo fornire gli strumenti. Ci sono diverse scuole di architettura, per citare degli esempi, che hanno formato generazioni di architetti conducendo ricerche meticolose che, come delle *monadi*, in autonomia, hanno sviluppato le ricerche migliori senza assecondare ciò che accadeva al loro esterno. Scuole che hanno compiuto un allontanamento volontario dalla realtà prendendo, in molti casi, le distanze da una società, spesso troppo concentrata nelle sue azioni pratiche a breve termine per essere in grado di auto valutarsi. In questi casi alle mode, alle tendenze, a taluni interessi di mercato, sono prevalse ricerche sugli aspetti più profondi dell'architettura e l'insegnamento diventava come un *gioco* non determinato da sollecitazioni

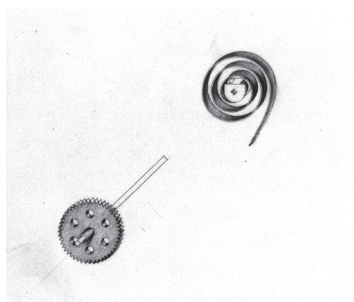
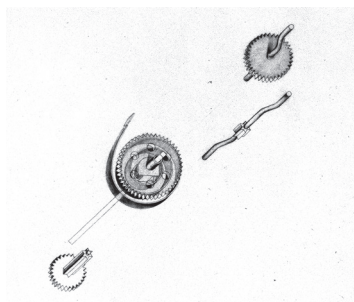
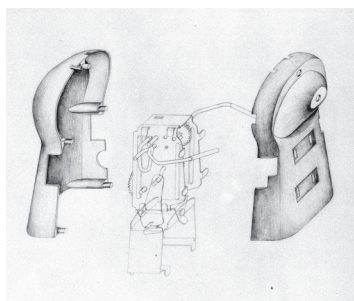
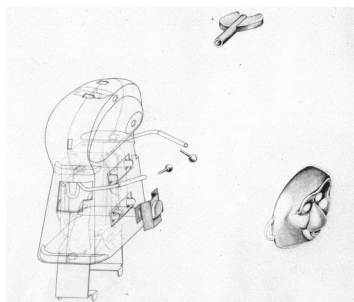


Fig. 2

Joan Serrapica, *Musical Instrument: Wind-up mechanical monkey*, 1979-80, Cooper Union. Courtesy of The Irwin S. Chanin School of Architecture Archive.

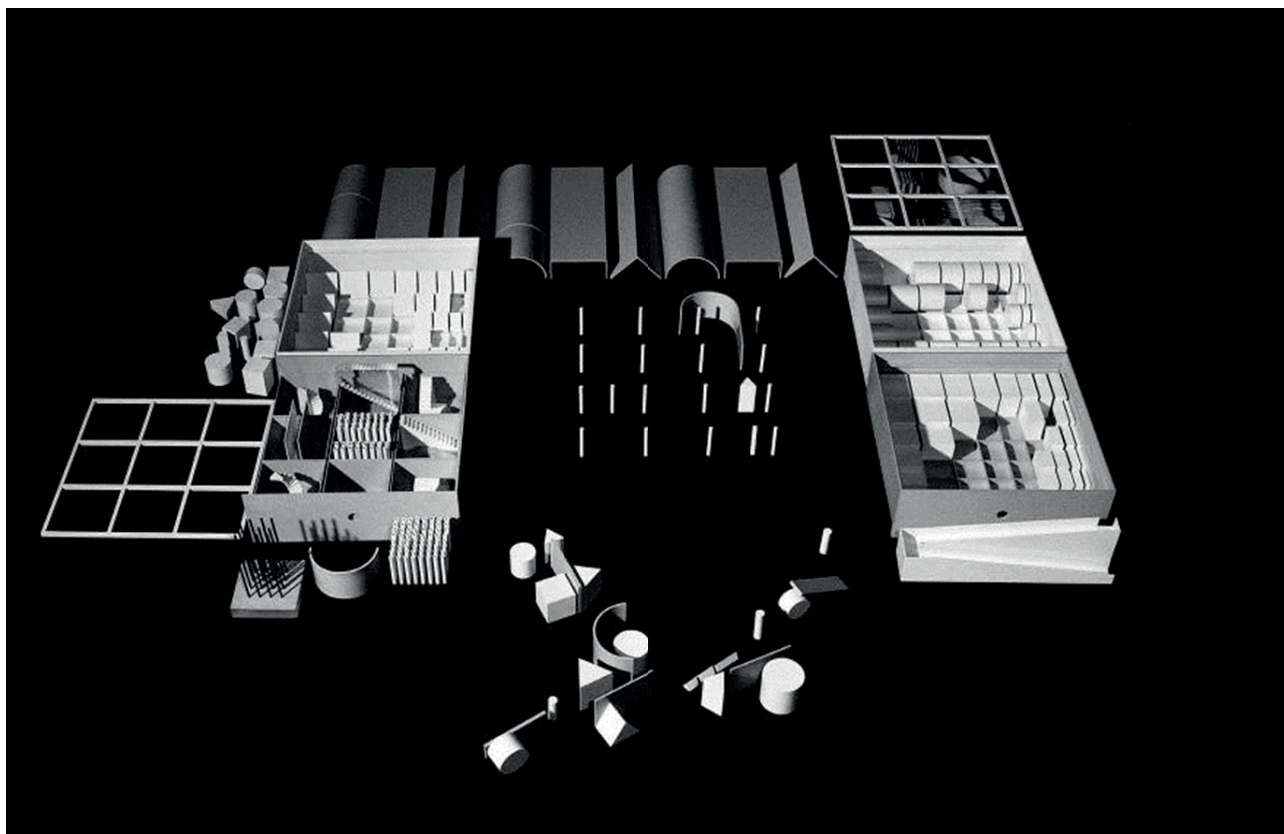


Fig. 5

Lorna McNeur, foto del modello del *Nine Square Grid Problem*, progetto sviluppato al corso del primo anno *Architectonics*, 1976-1977.

Docenti: Roger Canon, Sean Sculley, Chester Wisniewski, Robert Slutzky, Susana Torre.

Courtesy of The Irwin S. Chanin School of Architecture Archive.

prendimento del «piacere del gioco», la dimensione ludica dell'architettura, è l'essenza della ricerca. La sua didattica era mossa da una sovrapposizione con una realtà che la filosofia, la sociologia, il disurbanesimo non erano in grado di interpretare e la mostravano frammentata, dequalificata, artificiosa, consumistica, violenta⁸.

In un altro contesto, in America Latina per la precisione, alla Scuola di Valparaíso in Cile invece si costruisce sulla sabbia.

La sabbia delle grandi dune affacciate sull'Oceano Pacifico, nella Città Aperta, a Ritoque a nord di Valparaíso.

In questa Scuola nata dall'amicizia tra un poeta Godofredo Iommi e un architetto Alberto Cruz, l'architettura costruita sulla sabbia significa un'architettura che nel breve tempo subirà delle modificazioni.

Queste architetture sono transitorie, ma ciò non interessa i docenti della Scuola che, assieme ai loro studenti, hanno costruito queste opere.

Essi non temono questo passeggero destino delle loro realizzazioni, perché chi gioca sa che il gioco inizia e termina ma il giocatore è sempre disposto a ricominciare.

La sabbia, come loro stessi ripetono, significa «ritornare a non sapere» e la loro architettura diventa traccia mutevole ma tangibile di una ricerca in continuo divenire.

Architetture auto-costruite in questo lembo di terra, poi vissute quotidianamente dai docenti e dagli studenti non solo come luoghi dell'ospitalità, ma come spazi di vita e lavoro dove il costruire l'architettura diventa quindi giocare il gioco e le sue regole vengono fatte dai docenti assieme agli studenti.

Le modalità con cui si svolgono gli atti poetici, l'autocostruzione dell'architettura attraverso il *trabajo en ronda* fatta nella Città Aperta e durante le Traversie, i giochi di gruppo inventati e praticati all'interno



Fig. 6-7
Torneo del Corso di *Cultura del Corpo: Edros y Oides*, Playa de Ritoque, Quintero, 1979. Archivo Histórico José Vial, PUCV, Valparaíso.



Fig. 8

Atto poetico di apertura dei terreni della Città Aperta, 1970. Archivio Histórico José Vial, PUCV, Valparaíso.

del corso di *cultura del corpo*, sono tutte attività che condividono i requisiti del gioco⁹.

Tornando al numero, e alla sua struttura, come anticipato precedentemente, la nostra intenzione è stata quella di coinvolgere diversi studiosi provenienti da differenti discipline.

L'indagine è pertanto costruita su un percorso che, da una visione più ampia che tenta di inquadrare il tema attraverso una riflessione sul gioco e le sue semantiche, passa dal cinema all'arte, dall'arte al teatro, per poi giungere all'architettura e alla sua sperimentazione nel progetto e in campo didattico per concludersi con quella che Agamben definisce «l'esperienza originaria» e cioè l'infanzia.

Nel primo contributo, Gianluca Maestri tenta di riflettere sul tema del gioco attraverso il riconoscimento delle sue «semantiche» ricostruendo la cronaca di un percorso che si sviluppa attorno al pensiero di alcuni dei principali pensatori del Novecento come Huizinga, Caillois, Goffman. «Tali autori hanno colto nel gioco, seppur con prospettive diverse, uno spazio simbolico e una pratica comune necessaria per la vita della cultura», scrive Maestri e aggiunge, «all'interno del nostro giocare avviene infatti l'incontro e la negoziazione tra i diversi punti di vista, necessariamente eterogenei e conflittuali, così come la loro incessante reinclusione in un orizzonte di senso condiviso, capace di trascenderli». Maestri, in questo «orizzonte semantico» ci aiuta a delineare la definizione del gioco attraverso qualità oggettive e riconoscibili fornendo al lettore gli strumenti per poter comprendere meglio la complessità del tema affrontato nei saggi che seguono.

Il secondo articolo, di Francesco Zucconi, è dedicato al cinema e in particolare al montaggio.

«Fare a pezzi la realtà per rimontarla diversa», gioco consolidato all'interno della ricerca di molti importanti registi cinematografici.

Parlando di montaggio Zucconi riprende la nozione di *anacronismo* e quella di *anatotismo*, alla quale non sembra essere stato ancora assegnato il dovuto rilievo teorico e lo fa attraverso l'opera di più importanti registi del secondo Novecento, Jean-Luc Godard che è stato capace di «squadrare a più riprese l'atlante geografico, costringendoci

a concepire la pratica del montaggio come un incessante accostamento di luoghi diversi».

Con il suo saggio Zucconi tenta di ripensare il cinema di Godard come un grande «laboratorio di montaggio», dove tanto la componente spaziale dell'immagine quanto quella geografica e politica vengono messe in scena.

Dal cinema si passa all'arte, con un saggio di Antonella Sbrilli, suddiviso a sua volta, come recita il titolo, in *Sette appunti su scatole di giochi, artisti e storie dell'arte*. Sbrilli, costruisce un "itinerario" che da Giotto e Savinio arriva alla LEGO, che da Duchamp e Cornell si conclude con Warburg oscillando avanti e indietro nel ventesimo secolo, con «affacci sul presente e qualche deviazione o *detour*».

Una attenta selezione di esempi, collegati tutti in modo più o meno stretto a un tema, la *scatola dei giochi*, e al suo contenuto, «anche immateriale o traslato» fatto di elementi componibili da poter montare, smontare e ri-assemblare.

Arte e gioco, gioco e montaggio si alimentano attraverso un repertorio di opere da smontare e ricombinare, «sequenze di spazi e luoghi da attraversare, palinsesto di tempi e livelli da risalire».

Segue poi il saggio di Laura Scala, dal titolo *La Vittoria sul Sole di Malevič: la dissoluzione della realtà*.

Qui, teatro, arte, musica e architettura si fondono nella scenografia per *La Vittoria sul Sole* che rappresenta una delle migliori espressioni di "arte totale", coniugando la spazialità del teatro cubo-futurista multi-dimensionale, le musiche sperimentali di Matjušin e il linguaggio transmentale di Kručënych.

Nel ricco apparato di immagini pubblicate come i bozzetti di scena di Malevič e la sapiente analisi compositiva della struttura profonda di queste opere fatta dall'autrice attraverso delle ricostruzioni, emerge una nuova idea di spazio, che valica la ragione umana, simboleggiata dal Sole, per espandersi in un mondo onirico fatto di fiabe provenienti dalle tradizioni del folklore russo.

Un luogo indefinito dove nasce l'arte, a cui si «attinge solo attraverso una conoscenza altra: una frattura spazio-temporale spalancata su un mondo nuovo». Malevič, Kručënych e Matjušin ricercano, come sottolinea l'autrice con le parole di Kručënych, «nuovi procedimenti che insegnino un modo nuovo di comprendere il mondo, superando il mondo reale, affrancandosi dai sensi e dalla ragione, per attingere a una realtà superiore» vagliando nuove forme di espressione che superano i limiti dell'arte, passando dalla poesia alla musica per giungere all'azione scenica e quindi al teatro.

Una reinterpretazione, attraverso l'azione di *de-costruzione analitica e ri-costruzione sintetica* del materiale artistico in cui prende forma questa rivoluzione, attingendo a tecniche compositive pittoriche in particolare di matrice cubista. Operazioni di smontaggio, montaggio e *collage*, basati sullo *sdvig* cubista, pratica, che genera il dislocamento di piani pittorici e «passaggi di tecniche compositive e rapporti dimensionali-figurali inattesi».

Dalle scenografie di Malevič si giunge all'architettura, Cosimo Monteleone affronta le connessioni geometrico-simboliche tra il metodo legato al gioco nella filosofia pedagogica romantica di Friedrich Fröbel

e l'architettura e di come questo sistema educativo costituì un momento particolarmente significativo nel processo formativo di Frank Lloyd Wright.

L'indagine condotta da Monteleone indaga le modalità di apprendimento dell'architetto americano e le possibili ricadute nelle sue opere per mezzo di un'analisi finalizzata non tanto sulle similitudini formali ravvisabili nei progetti, già indagate da molti studiosi e storici dell'architettura, quanto piuttosto sulle tracce di quelle regole del gioco che hanno influenzato il comporre wrightiano: un'educazione che «attiene alla sostanza oltre che all'essenza dell'opera» (Semerani 2013, p. 112).

Queste regole, trovano un effettivo riscontro nelle leggi che Fröbel, prendendo a prestito le teorie sulla mineralogia di Christian Samuel Weiss, trasformò nelle regole da rispettare durante il gioco: la *Legge di Unità*, la *Legge del Contrasto*, la *Legge di Sviluppo* e la *Legge di Connessione*.

Compatibilità tra le parti, costruzione manuale, elementi semplici (quadrati, cerchi, triangoli) diventano espressione di stabilità e fermezza, dinamicità, ascetismo.

Le suggestioni formali del metodo pedagogico froebeliano maturate attraverso l'esperienza, arricchirono la concezione architettonica wrightiana anche di un'ulteriore sfumatura fondamentale, quella che voleva che si assegnasse ad ogni forma un significato. «Simbolismo acquisito per mezzo dell'espressione di una visione romantica della realtà da parte del pedagogista tedesco».

Di gioco e architettura parla anche Amra Salihbegovic e lo fa affrontando l'opera di un progettista contemporaneo, Pezo von Ellrichshausen mostrando come le diverse soluzioni progettuali dimostrano le potenziali opportunità che un progetto architettonico può offrire per mezzo di una continua ricerca di strutture spaziali infinite. Il gioco, sostiene l'autrice, «appartiene alla natura del processo di progettazione in termini di astrazione e di manipolazione geometrica, intersecando il lavoro architettonico con le qualità specifiche dello spazio».

«Ricchezza e ambiguità della progettazione architettonica sono legate alla libertà delle attitudini progettuali individuali, in cui il dominio dell'immaginario è rappresentato da un processo di progettazione creativa che, nonostante proceda per diversi gradi di complessità talvolta si evolve a partire da un'intenzione giocosa».

Dall'opera di un architetto, alla sperimentazione didattica attraverso il resoconto che Elvio Manganaro descrive nel suo articolo, dimostrando come gioco e montaggio hanno agito nello specifico di una esperienza didattica da lui ideata.

Manganaro non intende gioco e montaggio in termini speculativi ma descrivendo due esercizi specifici proposti agli studenti all'interno del suo corso di progettazione architettonica.

Gli esercizi presentati hanno come campo di applicazione la città di Venezia, scena teatrale e come tale artificiale e precaria, ma proprio per questo in grado di accogliere sperimentazioni di tipo "testuale", perché la «realtà resta fuori dall'esercizio».

Nel saggio non c'è solamente un semplice racconto di queste esperienze didattiche. Manganaro individua, numerandoli, una serie di paragrafi che danno corpo al suo scritto costruendo un percorso che nuovamente

torna a intercettare diverse discipline e l'opera di diversi autori trattati nei precedenti scritti.

Ritornano nomi come Godard omaggiato anche nel titolo del contributo, ma anche pittori come Malevič, Klee, El Lisitskij oppure storici dell'arte, pensatori, filosofi, scrittori come Galvano, Levi-Strauss, Benjamin, Rodari.

Il numero si conclude con il saggio, di Tamar Zinguer, che riporta l'attenzione alla sperimentazione del gioco nell'infanzia.

Con il suo saggio Zinguer racconta di come Fröbel concepì il gioco all'interno dei suoi famosi *Kindergarten*, i giardini d'infanzia affrontando, in particolare, con una meticolosa ricostruzione, la nascita e dello sviluppo della *sandbox* come strumento spaziale e materiale.

L'esperienza del gioco, attraverso la quale la creatività e le capacità espressive del bambino vengono risvegliate acquisendo il ruolo di strumento in grado di "idratare" la «naturale fertilità del terreno» della sua mente, fa crescere bambini radicati nella vita dell'universo «come una pianta è radicata nel terreno con la testa rivolta verso l'alto, verso la luce».

Il gioco nell'infanzia predispone i bambini alla conoscenza e insegna loro a credere in un codice di comportamento distante dai desideri e dagli istinti immediati dell'Io.

L'infanzia dell'uomo come il luogo dell'esperienza originaria, perché «il vero luogo dell'esperienza non può essere né nella parola né nella lingua, ma nello spazio fra essi»¹⁰.

Note

¹ Cfr. Benveniste E. (1947) – “Le jeu comme structure”. *Deucalion*, 2, 1947, pp. 159-167. [trad. it. in Id. (2018) – “Il gioco come struttura”. aut aut, 337 (gennaio-marzo), pp. 123-132].

² Cfr. Schiller F. (2002) – *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, Armando Editore, Roma, p. 48.

³ Citazione ripresa dal saggio di Gianluca Maestri dal titolo: *Note sulle semantiche del gioco*, pubblicato in questo numero di FAMagazine.

⁴ *Ibidem*

⁵ Sulla sacralità del gioco si veda: Agamben G. (2001), “Il paese dei balocchi. Riflessioni sulla storia del gioco. In. Id., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi, Torino, pp. 67-92.

⁶ Cfr. Caragone A. (1995) – *The Texas Rangers. Notes from an architectural underground*. Mit Press, Cambridge MA.

⁷ Cfr. Van der Bergh W. (2012) – “John Hejduk's Teaching by Osmosis”. In: Gallo A. (a cura di), *The clinic of dissection of art*. Marsilio, Vicenza.

⁸ Cfr. Tschumi B. (1996) – *Architecture and Disjunction*. The Mit Press, Cambridge Ma.

⁹ Cfr. Alfieri M. (2000) – “La geometria e il gioco”. In: Id., *La Ciudad Abierta*, Editrice Librerie Dedalo, Roma, pp. 82-95.

¹⁰ Cfr. Agamben G. (2001), *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi, Torino.

Bibliografia

- AA. VV. (2008) – “Indagini sul gioco”. Aut aut, 337 (gennaio-marzo).
- AGAMBEN G. (2001), *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi, Torino.
- ALBERS J. (1972) – “L'insegnamento creativo”. In: Wingler H.M., *Bauhaus*, (trad. It. Sosio L.). Feltrinelli, Milano, pp. 166-168.
- BENEDETTI C. (2011) – *Disumane lettere. Indagine sulla cultura della nostra epoca*. Laterza, Roma-Bari.
- BRIGHENTI T. (2018) – *Pedagogie architettoniche. Scuole, didattica, progetto*. Accademia University Press, Torino.
- CARAGONNE A. (1995) – *The Texas Rangers. Notes from an architectural underground*. Mit Press, Cambridge MA.
- HUIZINGA J. (1973) – *Homo ludens*. Einaudi, Torino.
- MANGANARO E. (2018) – “Un gioco serissimo”. *Ananke*, 84 (maggio), p. 87.
- SCHILLER F. (2002) – *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, Armando Editore, Roma, p. 48.
- SEMERANI L. (2013) – “Il dono delle forme”. In Id, *Incontri e Lezioni. Attrazione e contrasto tra le forme*. Clean, Napoli.
- TSCHUMI B. (1996) – *Architecture and Disjunction*. The Mit Press, Cambridge Ma.
- VAN DER BERGH W. (2012) – “John Hejduk's Teaching by Osmosis”. In: Gallo A. (a cura di), *The clinic of dissection of art*. Marsilio, Vicenza.
- VIRILIO P. (1989) – *Esthétique de la disparation*. Edition Galilée, Parigi. [trad. it. Id. (1992) – *Estetica della sparizione*, Montagna G. (a cura di). Liguori, Napoli.
- ZINGUER T. (2015) – *Architecture in Play. Intimations of Modernism in Architectural toys*. University of Virginia Press, Charlottesville VA.

Tommaso Brighenti (Parma 1985), architetto laureato alla Scuola di Architettura Civile del Politecnico di Milano. Nel 2015 ha conseguito con lode il titolo di Dottore di Ricerca in Composizione Architettonica. Svolge attività didattica presso il Politecnico di Milano dove insegna progettazione architettonica. Ha collaborato con diverse università italiane in particolare il Politecnico di Torino e l'Università degli Studi di Parma tenendo lezioni e partecipando ad attività di sperimentazione progettuale. È caporedattore della rivista FAMagazine – Ricerche e progetti sull'architettura e la città. Ha pubblicato nella collana AAC – *Arti | Architettura | Città – studi, temi, ricerche* il volume *Pedagogie architettoniche. Scuole, didattica, progetto* (Accademia University Press, Torino, 2018).

Gianluca Maestri

Note sulle semantiche del gioco

Abstract

L'articolo intende riflettere sul tema del gioco attraverso il riconoscimento delle semantiche che gli sono proprie. Il percorso individuato si sviluppa attorno alle suggestioni del pensiero di Huizinga, Caillois e Goffman. Tali autori hanno colto nel gioco, seppur con prospettive diverse, uno spazio simbolico e una pratica comune necessaria per la vita della cultura. All'interno del nostro giocare avviene infatti l'incontro e la negoziazione tra i diversi punti di vista, necessariamente eterogenei e conflittuali, così come la loro incessante re-inclusione in un orizzonte di senso condiviso, capace di trascenderli. Per questo motivo, tra gioco e didattica non si dà solamente una semplice affinità, ma una relazione densa in grado di orientare le nostre azioni nel mondo e i modi in cui tentiamo di rappresentarlo.

Parole Chiave

Gioco — Semantiche — Rappresentazioni — Significato



Fig. 1

Katsushika Hokusai, *Leçons de dessin par la décomposition géométrique*.

Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, 4-OD-154.

Semantiche e significati minimi intorno al gioco

Schiller ha scritto che l'uomo è completamente uomo solo quando gioca (2002). Una tale suggestione, non priva di fascino, suggerisce almeno due cose a chi si voglia rivolgere al gioco. La prima, certamente più evidente, risiede nel *quid* ontologico della “realizzazione” – il gioco è l'unico atto in cui l'individuo può pienamente realizzarsi. La seconda sta nel fatto che il ludico è un'attività intimamente connaturata alla cultura. Per cui, muovendo da tali presupposti, si oscilla inevitabilmente tra l'ordine del sensibile e l'ordine del razionale, in senso complementare. Pertanto, è necessario richiamare l'attività, la pratica del giocare. E ciò perché il gioco, nell'essere regole e oggetti (ma non solo), così come si mostra nelle sue linee pragmatiche e nel suo aspetto normativo, coinvolge le intenzioni dell'individuo, il suo agire e quelle rappresentazioni collettive che mediano il suo stesso rapporto col gioco e con le relazioni che in esso si inscrivono.

Vorrei richiamare ora una distinzione operata da diversi autori che hanno trattato del gioco: orizzonte semantico e orizzonte prassico. Se il primo ci aiuta a delineare la definizione delle situazioni ludiche e degli oggetti ludici attraverso qualità oggettive e riconoscibili, il secondo comprende le descrizioni dei caratteri dell'agire ludico e della creazione delle relative situazioni ludiche. A grandi linee, si tratta di una ripartizione suscettibile di esemplificazione come un confronto tra proprietà passive e proprietà attive inerenti al gioco e al ludico.

Nella nostra lingua, la parola *gioco* indica un'attività di svago, di esercizio, di allenamento, o ancora, una competizione regolamentata. Tuttavia, tale attività rappresenta anche molte altre “eccedenze”, a partire dall'idea di spazio che può essere chiamata in causa per questioni meccaniche, linguistiche,



Fig. 2
Hieronymus Bosch, *Il Prestigiatore*, 1502, olio su tavola.

visuali, ecc. Questo spazio d'azione assume un'importanza ermeneutica fondamentale che è facilmente riconducibile alle difficoltà che si possono incontrare nella ricerca di un significato univoco di gioco, al fatto che il concetto stesso venga utilizzato per rappresentare uno spazio interpretativo non riducibile od oggettivabile.

La lingua inglese offre invece una dicotomia interessante costituita dai termini *game* e *play*. Il punto nodale del primo lemma è la descrizione di una competizione fisica o mentale condotta attraverso delle regole da partecipanti in opposizione fra loro. A essere descritte sono delle peculiari qualità di oggetti o contesti (ludici), qualità che definiremmo passive, legate all'oggettività del gioco. Con il secondo lemma si chiamano in causa degli atti, un agire ludico e delle qualità attive relate alla soggettività di chi gioca. Bateson si riferisce a tale distinzione avanzando un collegamento diacronico tra i due significati: il *play* infatti, una volta che viene organizzato e regolato, e che gli viene assegnata una sanzione in caso di vittoria o sconfitta, diventa *game* (Bateson, 1996). Certamente, esistono letture molto diverse tra loro di questo dualismo. Tuttavia, i due termini, sebbene in grado di render conto della distinzione tra proprietà attive e passive, non sembrano esaurire, in modo univoco, il problema intorno alla natura del gioco. Da un versante abbiamo il gioco organizzato e disciplinato, dall'altro il giocare, quell'atteggiamento ludico generalizzato connesso al divertimento e riconducibile al bambino, al disvelarsi del mondo. In sintesi: da una parte l'oggetto gioco, la struttura, il contesto, mentre, dall'altra, l'atto del giocare, del creare un contesto ludico.

Cultura, pratiche e attività. La realtà in gioco

Gli studi strutturalisti di ambito francese hanno cercato di affrontare il gioco con un atteggiamento prospettico profondamente diverso rispetto alla disciplina matematica. Nell'immediato Secondo dopoguerra, Benveniste ha descritto il gioco come «ogni attività regolata che ha il suo fine in sé stessa e [che] non mira a una modificazione utile del reale» (Benveniste,

2008, 123). Rispetto alle teorie matematiche del tempo, si ipotizza allora l'impiego della strategia nelle relazioni sociali e viene posta un'enfasi maggiore sulle regole e sull'influenza "inefficace" del gioco sulla realtà¹. Nei nostri giorni, il paragone di Benveniste del gioco a una struttura, insieme alla dichiarazione che sia il gioco stesso a determinare la natura dei giocatori (e non viceversa), rappresentano posizioni ardue da sostenere (si noti: non impossibili). Al di là degli esiti correnti, le traiettorie di Benveniste precorrono i discorsi teorici intorno al gioco in modo trasversale. Si pensi alla distinzione fra *ludus* e *jocus*, parole che richiamano l'esercizio (preparazione e allenamento) e il discorso *non* serio, e a come il secondo abbia progressivamente spodestato il primo nell'uso comune in riferimento al ludico. O ancora, si pensi all'idea che il gioco sia distinto dalla realtà ma che, al contempo, sia capace di prospettare una alternativa, in grado di acquisire alcuni aspetti del sacro. Da queste intuizioni si ricavano delle coppie semantiche che dovranno essere necessariamente ricodificate nell'immaginare un'ideale didattica che voglia occuparsi di se stessa "tramite" il gioco: esercizio/non esercizio; serietà/non serietà; valore reale/valore simulativo; sacralizzazione/desacralizzazione.

In questa direzione, vorrei riflettere dapprima su alcune traiettorie teoretiche appartenenti a Huizinga e Caillois, poiché offrono un'analisi prevalentemente morfologica del gioco. In seguito, seguendo la prospettiva di Goffman, convocherò i concetti di "mascheramento" e di "incontro" presenti nelle interazioni ludiche.

Ludens

Huizinga rappresenta il primo studioso del Novecento a essersi dedicato con profondità d'analisi alla comprensione del gioco. Certamente, il suo lavoro mostra un'enfasi interdisciplinare eccessivamente estetizzante. Tuttavia, al di là delle critiche², permane con Huizinga l'efficacia euristica di un'intuizione illuminante: cultura e gioco sono idee sovrapposte e comparabili. Il che significa: se al concetto di ludico non è possibile fornire uno o più confini, in esso possiamo individuare e riconoscere delle trame concettuali e dei nodi problematici suscettibili di essere testati in campi disciplinari diversi. Concentrarsi sull'analisi del gioco come processo (e non come struttura) appare a chi scrive una scelta efficace.

In Huizinga (1973) la distinzione tra *game* e *play*, nonostante attraverso implicitamente tutto il testo, resta schiusa. È difficile comprendere per quale delle due definizioni propenda Huizinga nella sua ricerca definitoria, anche se sembra indirizzarsi verso l'idea di *play*. Ciò non fa altro che rimarcare il dualismo tra l'analisi formale dell'oggetto gioco e l'osservazione delle pratiche e degli atti ludici concentrandosi sui soggetti coinvolti. Secondo Caillois, Huizinga ha svolto «una ricerca sulla fecondità dello spirito ludico che presiede a una determinata specie di giochi: i giochi di competizione regolata» (Caillois, 2000, 19). Per cui, si rende evidente la contraddizione insita nel limitare l'analisi ai giochi regolamentati e strutturati analizzandoli come atti ludici (*play*), ignorandone le caratteristiche intrinseche (*affordance*). Insomma, Huizinga intuisce l'esigenza di utilizzare altri strumenti, legati all'analisi dell'agire ludico, per rendere conto in modo più ampio delle diverse configurazioni ludiche esistenti, ma finisce per limitarsi a quelle classiche.

È interessante il punto in cui viene riconosciuta la possibilità per il gioco di essere serio, finanche tragico. Gioco e serietà non si oppongono come due opzioni reciprocamente escludentesi, ma come poli dialettici entro cui il

gioco controlla se stesso, e «il metagioco è il momento ‘serio’ che respinge il gioco oggetto tra i giochi da riqualificare...» (Eco, 1973, XXV-XXVI.). L’opera di Huizinga rimane estremamente importante per aver descritto una ludicità parallela all’esistenza umana, non semplice causa o effetto dei mutamenti culturali: «Non si trattava di domandare qual posto occupi il gioco fra i rimanenti fenomeni culturali, ma in qual misura la cultura stessa abbia carattere di gioco. [Si trattava di integrare] il concetto di *gioco* in quello di *cultura*» (Huizinga, 1973, XXXII.). L’attività ludica si configura trasversalmente alla realtà, a una cultura che può essere di per sé gioco (con tutti i rischi che questo comporta³).

In *Homo Ludens* è presente anche una definizione di gioco su cui riflettere attentamente perché in essa sono descritte una serie di qualità caratterizzanti la pratica ludica. Il gioco è un atto libero, un’attività potenzialmente seria in grado di coinvolgere completamente il giocatore (cfr. *ibidem*, 17). Esso è un ordine che crea ordine attraverso una regolamentazione e come tale è un atto svolto entro dei limiti spazio-temporali definiti. Avendo queste caratteristiche, si presenta come un’alternativa alla vita vera e ordinaria con finalità proprie, un generatore di rapporti sociali che implicano l’utilizzo di maschera e travestimento. Queste caratteristiche hanno evidentemente utilità e sostanze differenti.

Certo, affermare che il gioco sia un’attività potenzialmente seria e in grado di coinvolgere, appare oggi familiare. Tuttavia, Huizinga si poneva in contrapposizione al senso comune che considerava il gioco come un’attività irrimediabilmente triviale. Oggi, la valutazione dell’opposizione semantica serio/non serio riferita al gioco appare chiara nel suo valore e l’attenzione sembra spostarsi piuttosto verso altre semantizzazioni. Piuttosto, è utile tenere assieme le caratteristiche del ludico che emergono come nodi su cui riflettere: la libertà d’azione, il limite spazio-temporale, la regolamentazione, la situazione alternativa alla vita reale correlata alla maschera e al travestimento, e ancora la simulazione. Tali caratteristiche appaiono in parziale contraddizione fra loro. In tal senso, riconosciamo che la libertà d’azione e la simulazione si riferiscono all’intenzionalità del giocatore, alle sue azioni (*proprietà attive*), mentre la separazione e la regolamentazione rappresentano le condizioni di esistenza contestuali della situazione ludica stessa (*proprietà passive*).

Proseguendo in questa direzione ricaviamo da *Homo Ludens* quattro nodi problematici su cui riflettere, appartenenti a due ordini distinti. Due si riferiscono alla natura intrinseca della situazione ludica, alla sua oggettività: regolamentazione e separazione ben definita dalla vita reale; due invece, all’atto di gioco e alla relativa creazione della stessa situazione ludica: la libertà e la simulazione della vita “vera”.

Del giocare tra uomini

Nel testo *I giochi e gli uomini*, Caillois vede chiaramente la presenza dell’attività ludica durante tutto l’arco dell’evoluzione sociale e culturale dell’uomo:

«Si coglie come un’impronta, un’influenza del principio del gioco, o per lo meno una convergenza con i suoi particolari intenti. Vi si può leggere il progredire stesso della civiltà nella misura in cui questa consiste nel passaggio da un universo caotico a un universo regolato che poggia su un sistema coerente ed equilibrato ora di diritti e di doveri, ora di privilegi e responsabilità» (Caillois, 2000, 11).

Il gioco diviene lo specchio dell'evoluzione umana. Giochi e giocattoli rappresentano residui culturali fondamentali e facilmente comprensibili e interpretabili. Nella loro evoluzione è possibile individuare i mutamenti sociali e culturali già accaduti o in atto. Caillois precisa la sua concezione di "residuato" descrivendo attività ludiche con significato politico e religioso legate a epoche precise. Tali attività, una volta svuotate dai relativi significati, finiscono per rimanere semplici strutture, "puri" giochi. In questo modo, il gioco diventa non solo un'attività trasversale alle culture, ma anche un "residuato" riconoscibile della cultura precedente (*Ibidem*, 76-77).

Tutto ciò si pone evidentemente in contrasto con Huizinga, secondo cui il gioco sarebbe un concetto intrinseco alla cultura e non una sua conseguenza. Se Huizinga considerava lo spirito ludico presente in continuità nella cultura, per Caillois è fondamentale il cambiamento della funzione sociale, che avviene quando un'attività è privata dei suoi significati originali. Infatti, il punto chiave nella definizione di attività ludica "civile" è la presenza di una regolamentazione⁴. Caillois ha ipotizzato un'evoluzione storica che avrebbe portato l'umanità dall'esperienza di forme ludiche libere, legate alla definizione di *play*, alla propensione verso forme regolamentate e strutturate, legate alla definizione di *game*: «Le regole sono inscindibili dal gioco non appena quest'ultimo acquisisce quella che chiamerò un'esistenza istituzionale. A partire da quel momento, esse entrano a far parte della sua natura e lo trasformano in strumento di cultura fecondo e decisivo» (*Ibidem*, 46). Questo giudizio di valore deriva dalla distinzione tra *Ludus* e *Paidia* che interviene in tutto il testo. Ovvero, una distinzione tra due modalità di gioco contrapposte ed equiparabili alla divergenza lessicale della lingua inglese già accennata: *Paidia* è fantasia e improvvisazione, "come se" (potenza primaria d'improvvisazione e spensieratezza), mentre *Ludus* è "sul serio", tentativo normato di superare ostacoli (il complemento e l'educazione della *Paidia* che *Ludus* disciplina e arricchisce) (cfr. *ibidem*, 55). L'altro fondamentale sforzo teorico di Caillois è la creazione di un modello che divide i giochi in: *Agon* (competizione), gioco di competizione, sfida con annessa rivendicazione di responsabilità per le proprie azioni; *Alea* (caso), gioco d'azzardo e di fortuna collegato all'abbandono dell'individuo al destino; *Mimicry* (maschera), gioco di immedesimazione, simulacro, con una sola regola a seconda del ruolo: l'attore deve affascinare lo spettatore e lo spettatore deve credere alla rappresentazione; *Ilinx* (vertigine), gioco di vertigine e puro godimento. L'evoluzione culturale da *Paidia* a *Ludus* si applica anche a queste nuove categorie come il passaggio da un'epoca caratterizzata da *Mimicry* e *Ilinx*, giochi di rappresentazione e di vertigine, a una, quella contemporanea, definita da *Agon* e *Alea*, giochi di competizione e d'azzardo (cfr. *ibidem*, 46-60).

Caillois prosegue precisando il concetto di *Paidia*, a prima vista in contrapposizione con il gioco regolato. In realtà, il gioco libero e fantasioso risponde a norme di natura differente. Tuttavia, queste restano rigide e precise. In tale frangente viene considerata l'attività ludica intesa come rappresentazione o simulazione, ma Caillois non prosegue tale percorso, restando scettico sull'opportunità di considerare un gioco senza barriere, affermandone con decisione il potere di corruzione:

«Se il gioco consiste nel fornire a queste potenti pulsioni un soddisfacimento formale, ideale, limitato, separato dalla vita normale, che cosa succede, dunque, quando ogni convenzione è violata? Quando l'universo del gioco non è più separato ermeticamen-

te? Quando c'è contaminazione con il mondo reale in cui ogni gesto porta con sé conseguenze ineluttabili? A ognuna delle categorie fondamentali corrisponde allora una perversione specifica che è la risultante dell'assenza di freno e protezione insieme» (*Ibidem*, 62).

Qui risiede un nodo importante: il crollo delle barriere è un qualcosa di “negativo” e il gioco va mantenuto strettamente separato dalla vita reale per evitare conseguenze pericolose per l'individuo (disconoscimento, superstizione, alienazione, vizio ecc.). Sono le regole a creare e a mantenere intatte queste barriere, strumenti necessari per salvaguardare la “civiltà” di un'attività ludica e, al contempo, espedienti per fare di essa un momento di esercizio per la vita reale:

«I giochi disciplinano gli istinti e impongono loro un'esistenza istituzionale. Nel momento in cui accordano agli impulsi un soddisfacimento formale e limitato, essi li educano, li fecondano e vaccinano l'anima contro la loro virulenza. Contemporaneamente, li rendono atti a contribuire positivamente ad arricchire e determinare gli stili delle culture» (*Ibidem*, 73).

Comunque, Caillois conserva l'idea di associare le sue quattro macro-categorie di gioco sia a forme ludiche marginali e alle relative degenerazioni, sia a forme ludiche istituzionalizzate e integrate nella vita sociale. Entra così in gioco un'idea di attività ludica in grado di uscire dai propri contesti invadendo la vita reale, anche se di fatto non viene abbandonata la convinzione che una barriera debba delimitarla per impedirne la degenerazione.

Faccia a faccia, con la maschera

Nella prima parte di *Espressione e identità* (2003), Goffman descrive le dinamiche dell'interazione *face to face* e delle “riunioni focalizzate” attraverso l'indagine del concetto di divertimento. Il punto (teorico) chiamato in causa consiste proprio nell'idea di gioco.

Il concetto di “riunione”, dell'essere assieme, viene focalizzato e descritto con precisione, perché implica, per chi partecipa, un'attenzione focalizzata su un unico centro visivo e conoscitivo; un'apertura reciproca e preferenziale alla comunicazione verbale; un rafforzamento della rilevanza reciproca degli atti; una concentrazione ecologica degli sguardi che amplifichi le possibilità che ha ciascuno di percepire in che misura l'altro lo tenga sotto osservazione (*Ibidem*, 31-33). Tale condizione (comunicativa) viene paragonata alla “situazione ludica”, anzitutto per la presenza di un *set* normativo che circoscrive l'esperienza “corretta” della situazione e per l'indicazione di una “barriera” che separa la situazione comunicativa-ludica dalla realtà. Pertanto, il gioco è pensato ancora nell'unione di due qualità: la regolamentazione e la separazione dal reale.

Goffman approfondisce questi due aspetti descrivendo alcune tipologie di regole. Un primo ordine di norme, definite “di irrilevanza”, agisce da selezione in relazione agli stimoli esterni: si evita in questo modo che i partecipanti vengano distratti da un afflusso sovrabbondante di pensieri diversi dall'azione ludica (*Ibidem*, 33). Ciò significa che la forma degli oggetti, o dei contesti utilizzati nel gioco, non conta in relazione alle norme dello stesso: come è noto, la forma delle pedine su una scacchiera non ha nessuna importanza rispetto alla rosa di mosse che ciascuna pedina può compiere secondo le regole degli scacchi. Tale filtro evidenzia ancora una volta la *dis*-giunzione del gioco che si dà come una situazione a parte, in grado di alimentare autonomamente un mondo autosufficiente e coerente,

a prescindere dagli stimoli che originano dalla realtà. Una seconda classe di regole aiuta invece a comprendere come questa barriera sia paragonabile a una membrana porosa, recuperando alcune delle caratteristiche del mondo esterno nella situazione ludica. Infatti, le regole “di trasformazione” orientano le qualità caratteriali dei partecipanti, che vengono tenute in considerazione durante il gioco (*Ibidem*, 43). Dunque, anche in questo caso, la struttura del “cerchio magico”⁵ si scontra con l’intervento del giocatore e con la sua soggettività. Inoltre, la porosità della membrana che separa il gioco dal reale considera la natura psico-biologica del coinvolgimento del giocatore, definito come “spontaneo” e “non oggettivo”. Tale coinvolgimento verrebbe perduto nel caso in cui ci si limitasse a un’indagine formale del contesto o dell’oggetto ludico. Nel momento in cui questa “spontaneità” è contenuta in modo coerente nel mondo di gioco come definito dalle regole di trasformazione, il giocatore è a suo agio, altrimenti potrebbe ritrovarsi in una situazione di tensione disforica tale da condurre al rigetto del gioco stesso. Il controllo di questa tensione è la condizione imprescindibile al mantenimento della barriera e, quindi, della situazione ludica. Infatti, vi possono essere incidenti più o meno integrati, situazioni difficoltose e “straripamenti” che incidono sul gioco, tutti in grado di indurre a “modificare apertamente le regole, ridefinendo la situazione in base alla situazione del trasgressore, non trattandolo però più d’ora in poi *come un partecipante ma come un semplice fuoco dell’attenzione*; meglio, come un attore involontario” (*Ibidem*, 71).

Pertanto, la situazione ludica si accorda e si configura in ragione della natura della membrana di interazione: quando il mondo esterno attraversa i confini di un incontro e viene elaborato nell’attività interazionale, avviene qualcosa di più di un semplice riordinamento o di una semplice trasformazione di modelli. Si verifica qualcosa che ha una natura psico-biologica, organica. Una parte del mondo esterno, potenzialmente determinante, «viene ignorata con facilità, una parte viene soffocata, e una parte infine viene rimossa con imbarazzo, con un costo evidente in termini di distrazione» (*Ibidem*, 76). Inoltre, vi sono alcune componenti dell’ambiente esterno che sono in grado di espandere o di contrarre gli eventi appartenenti all’incontro, mentre altre sono in grado di renderlo durevole o distruggerlo.

Riflettendo su queste componenti è possibile fornire una definizione di due principi sostanziali per il gioco: l’incertezza del risultato e la simulazione nella forma di esibizione sanzionata di qualità del mondo reale. Inoltre, proseguendo nell’indagine del secondo aspetto, è possibile vedere nei giochi un mezzo per infondere o integrare negli incontri di gioco una gran varietà di fatti esterni socialmente significativi. Attraverso ciò che Goffman definisce “mascheramento”, il gioco rappresenta ancora una volta uno strumento di simulazione, un ambito in cui provare e sperimentare fattori sociali e dinamiche comunicative “in sicurezza”, con conseguenze molto limitate sulla vita reale: esso è “un modo per rivelare quel tanto che può essere tollerato in un incontro. Circondiamo i nostri incontri con dei recinti; con gli stessi mezzi con cui teniamo lontana una parte della realtà, possiamo fare in modo di reintrodurla sotto qualche forma” (*Ibidem*, 87). Oltre a de-potenziare le possibilità del reale, nel contesto ludico il mascheramento assolve anche alla funzione di farci comprendere che ciò che trattiene le persone nel gioco risponde a un bisogno di confronto con delle complessità, di misurarsi con la fatica e con il rischio, di sfidare il già progettato. La situazione del gioco è eccezionale anche perché costantemente accerchiata dalla realtà esterna: se la situazione normale è quella di una molteplicità di

ruoli, di richiamo multiplo e sincrono a diverse cornici (*frames*), a messaggi metacomunicativi che indicano come leggere la realtà e come condurvisi dentro, la società tecnologicamente sofisticata sembra tendere a turbare, progressivamente, i ritmi naturali di consonanza con le leggi interiori di condotta. Ciò significa che realtà e tecnologia minano la chiarezza dei ruoli che l'individuo può assumere nella situazione ludica. È lo stesso Goffman ad affermarlo (implicitamente) nel momento in cui descrive la capacità simulativa che rende la situazione ludica un esercizio di istinti reali, allo stesso tempo ridotto e simbolicamente efficace.

Vie di fuga, o del tornare al gioco

Come si può notare, è possibile individuare qualità e proprietà inerenti al ludico che attraversano, seppur con differenze indiscutibili, le diverse traiettorie su cui abbiamo riflettuto: la regolamentazione, la separazione dalla realtà attraverso una membrana porosa, l'idea di simulazione o di ambito in cui provare e sperimentare in sicurezza (rispetto alle conseguenze reali), il bisogno istintivo di mettersi alla prova e la presenza dei risultati incerti. Se considerate nel loro insieme, il gioco emerge come campo di possibilità del sperimentare ruoli potenzialmente “negativi” senza subirne le conseguenze, di avere a che fare con esiti incerti del proprio progetto, del proprio disegno (*signum*), del proprio com-porre, anche istintivamente, la propria persona.

Pertanto, tra gioco e didattica vi è molto più di un'affinità. In questo *locus* la persona trova indizi, segnali in grado di metterlo in corrispondenza (seppur con delle limitazioni) con un macrocosmo che fornisce senso e significato alla sua vita, in grado di orientare (e legittimare) il proprio agire sia simbolico, sia materiale. Il gioco re-incanta, ritualizza, mentre al contempo disvela un potere decisionale non apparente. In questo senso, resta al didatta la responsabilità di comprendere come giocare e far giocare. Nel fare ciò, dovrebbe tenere presente una riflessione particolare che ha direttamente a che vedere col nostro tempo e con i materiali, digitali e non, con cui *si* gioca.

Le innovazioni tecniche e tecnologiche che stanno mutando oggi interi insegnamenti e metodi disciplinari tradizionali, sono state sempre accompagnate da dibattiti vivi presso l'opinione pubblica e tra gli specialisti, in merito alle conseguenze più o meno nocive che apporterebbero all'umanità. In una delle sue ultime riflessioni edite, Morin, all'interno di una trattazione quadro sulla situazione attuale del pianeta e sulle vie da seguire per uscire dalle crisi che lo attraversano, al fine di promuovere un nuovo avvenire dell'umanità, afferma che le crisi dell'umanità planetaria sono nel contempo crisi cognitive: «Il nostro sistema di conoscenze, così come è engrammato nelle menti, conduce a importanti misconoscimenti» (Morin 2012, 133). Infatti, la frammentazione e la compartimentazione delle conoscenze in discipline e dottrine separate hanno spezzato il tessuto complessivo della realtà, facendone perdere il senso complessivo. Così, «il nostro modo di conoscenza parcellizzato produrrebbe ignoranze globali» (*Ibidem*, 134). In questo senso, il nostro modo di pensiero mutilato porta ad “azioni mutilate”, perché sono conoscenze e azioni unidimensionali non contestualizzate.

Tenendo conto di ciò, il gioco potrebbe divenire anche una chiave di lettura per ricomporre la pluridimensionalità della conoscenza e del mondo stesso. Il gioco oscilla, richiede mobilità e comprensione delle “parti”, ma soprattutto una continua spinta all'agire, all'intervenire sulla realtà attraverso simulazioni o riduzioni in cui il giocatore è calato. Lo spazio di gioco

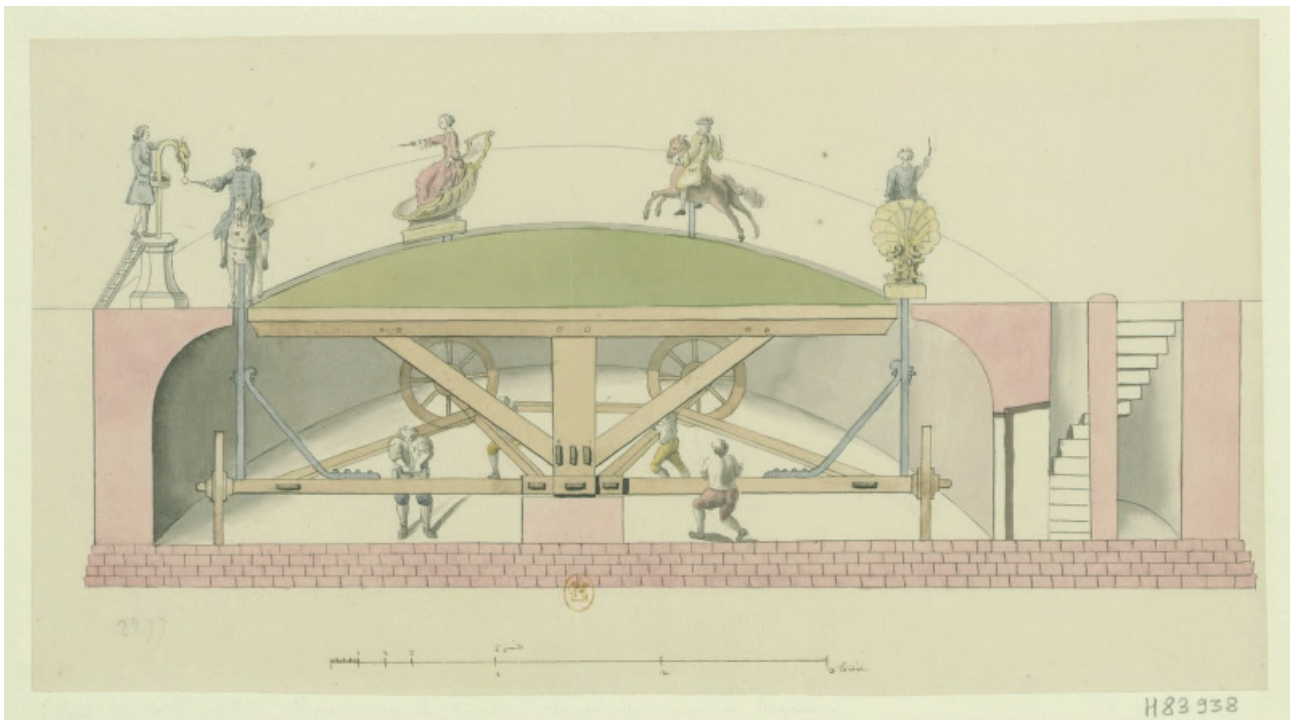


Fig. 3
Paris, *Château de la Muette*:
coupe de la plateforme du jeu
de bague, dessin, 1719.

è uno spazio di realtà che mobilita ciò che è familiare, comune o di senso comune, in cui alcune delle rigidità della realtà possono essere messe in discussione. Il gioco interviene nel pensiero abitudinario infrangendolo mediante la pratica della creatività stessa.

Si noti ancora: il fatto è che qualsiasi prodotto dell'attività dell'uomo – sia esso uno strumento o una macchina, oppure un'opera scientifica o creativa, o una combinazione ludica di forme che esprimono aspirazione a riprodurre e conoscere il mondo, ovvero a dare corpo a realtà ideali che sono parti della vita – retroagisce inevitabilmente *su* e *con* l'uomo stesso e con la sua vita. Le arti, la letteratura, la pittura, la musica, l'architettura ecc. hanno sviluppato da sempre la potenzialità dell'uomo di riprodurre mondi. Ciò non tanto perché sono svincolate dalle necessità di attuazione, (come ad esempio per la riproduzione artificiale di macchine, robot, ecc.) ma piuttosto perché pensiamo più adeguate a dare corpo, senso e significato all'aspirazione dell'uomo di creare e di progettare mondi possibili, sia pure e non solo fantastici. Gli uomini non interagiscono solo tra loro o solo con gli artefatti secondo le norme e i valori che caratterizzano il loro vivere sociale, ma interagiscono tra loro anche grazie agli artefatti che essi stessi producono a questo fine e che hanno conseguentemente una ricaduta sulle modalità del loro stare assieme. In generale, che l'uomo si serva degli artefatti, quali mezzi o strumenti finalizzati alle diverse attività sociali, è una constatazione ovvia e condivisa. Più difficile è riconoscere che questi strumenti impongano, interagendo con l'uomo, dei comportamenti e delle pratiche. Non dobbiamo ritenere che, da un lato, ci siano gli oggetti tecnici e, dall'altro, gli individui che ne fanno uso e che se ne servono come strumenti più o meno idonei per conseguire finalità individuali in maniera più o meno agevolata e proficua, dal momento che sono stati e sono prodotti dall'uomo per quello scopo. Gli individui e i prodotti della tecnica formano un'unica realtà relazionale all'interno della quale questi si trovano già da sempre. Quest'unica realtà costituisce l'"ambiente" di vita in cui gli individui vivono e in cui si rende possibile, per loro e per ciascuno di loro, aver rapporti e tutto ciò che qualifica il loro commercio sociale. Compresi i loro giochi.

Note

¹ Non potendo soffermarci sulle teorie matematiche dei giochi si rimanda ad esempio a Von Neumann e Morgenstein (1944).

² Si guarda in particolare all'Eco (strutturalista) della prefazione al testo.

³ Non è possibile in questa sede portare a tema il rischio insito nel gioco e l'applicazione dello stesso in relazione alla cultura.

⁴ Punto in comune di Caillois con Huizinga ma anche con diversi altri autori.

⁵ Il *Cerchio Magico* è uno dei termini utilizzati nel campo degli studi sul gioco per definire le dinamiche alla base del gioco. Sinteticamente, con “cerchio magico” si indica l'esistenza di un confine tra un gioco e il mondo al di fuori del gioco stesso. All'interno di questo spazio vi sono regole per cui chi gioca vi si sottomette per scelta in modo che il gioco possa funzionare. In tal senso, il gioco è uno spazio magico nel quale sono sospese le regole e i modi della vita quotidiana. L'idea di *Cerchio Magico* è oggi oggetto di diverse critiche se non di radicali fraintendimenti.

Bibliografia

- BATESON G. (1996) – *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina, Milano.
- BENVENISTE E. (2008) – “Il gioco come struttura”. *Aut aut*, 337 (gennaio-marzo).
- CAILLOIS R. (2000) – *I giochi e gli uomini*. Bompiani, Milano.
- GOFFMAN E. (2003) – *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*. Il Mulino, Bologna.
- HUIZINGA J. (1973) – *Homo Ludens*. Einaudi, Torino.
- MORIN E. (2012) – *La via. Un'avvenire per l'umanità*. Raffaello Cortina, Milano.
- SCHILLER F. (2002) – *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*. Armando, Roma.
- VON NEUMANN J., MORGENSTERN O. (1944) – *The theory of games and economic behavior*. PUP, Princeton (NJ).

Gianluca Maestri, dottorato in Sociologia e ricerca sociale, è assegnista di ricerca in Sociologia dei processi culturali presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Bologna. Si occupa di tematiche inerenti al paradigma culturalista con particolare attenzione alle rappresentazioni dell'immaginario sociale e ai codici culturali con cui vengono trasmesse.

Francesco Zucconi
Montaggio e anatopismo secondo Jean-Luc Godard

Abstract

Molto spesso descritto come una riflessione sulla storia traumatica del Novecento, il cinema di Jean-Luc Godard è stato capace di squadernare a più riprese l'atlante geografico, costringendoci a concepire la pratica del montaggio come un incessante accostamento di luoghi diversi. Questo articolo cerca di ripensare il suo cinema come un grande laboratorio di montaggio, dove tanto la componente spaziale dell'immagine quanto quella geografica e politica sono chiamate in causa. Parlando di montaggio, si riprende dunque la nozione di "anacronismo" e quella di "anatopismo", alla quale non sembra essere stato ancora assegnato il dovuto rilievo teorico.

Parole Chiave

Montaggio cinematografico — Anacronismo — Anatopismo

Planimetrie di un pensiero per immagini

Nell'autunno del 2019, l'ottantanovenne regista franco-svizzero Jean-Luc Godard è stato invitato a presentare il suo ultimo film, *Le livre d'image* (2019), sotto forma di percorso multimediale presso i locali del Théâtre Nanterre-Amandiers, alla periferia di Parigi¹. L'idea di concepire una mostra a partire da un film può apparire come l'ennesima riflessione sul rapporto tra le forme dell'esperienza cinematografica e quella del museo: una nuova puntata della "querelle des dispositifs" (Bellour 2012) che ha animato il dibattito teorico e critico degli ultimi anni. Ma chi conosce Godard sa bene che le uniche polemiche che contano sono quelle lanciate dai suoi stessi film, dalle sue prese di posizione, tanto geniali quanto difficili da sposare in toto. È così che la trasformazione di *Le livre d'image* in un progetto espositivo ha perlopiù suscitato riflessioni sull'influenza dell'opera di Godard sul teatro contemporaneo, sulla possibilità di mettere in mostra il laboratorio creativo di un artista e sull'idea di indagare il suo metodo di lavoro. Tematiche, quest'ultime, esplicitamente riprese nell'allestimento della mostra "Jean-Luc Godard: Le Studio d'Orphée", inaugurata nel dicembre 2019 presso la Fondazione Prada di Milano².

Riprendendo esplicitamente le parole di Philippe Quesne, direttore del Théâtre Nanterre-Amandiers,

«L'idée n'est pas de surenchérir en inventant des décors, mais de restituer le trouble qu'il y a à parcourir une arborescence. Ce bâtiment n'est ni un musée ni une crypte. C'est un lieu de travail, très fantomatique, on peut s'attendre à voir surgir d'autres images et des acteurs invisibles. Mais il n'y a pas le côté mortifère d'un lieu d'archive»³.

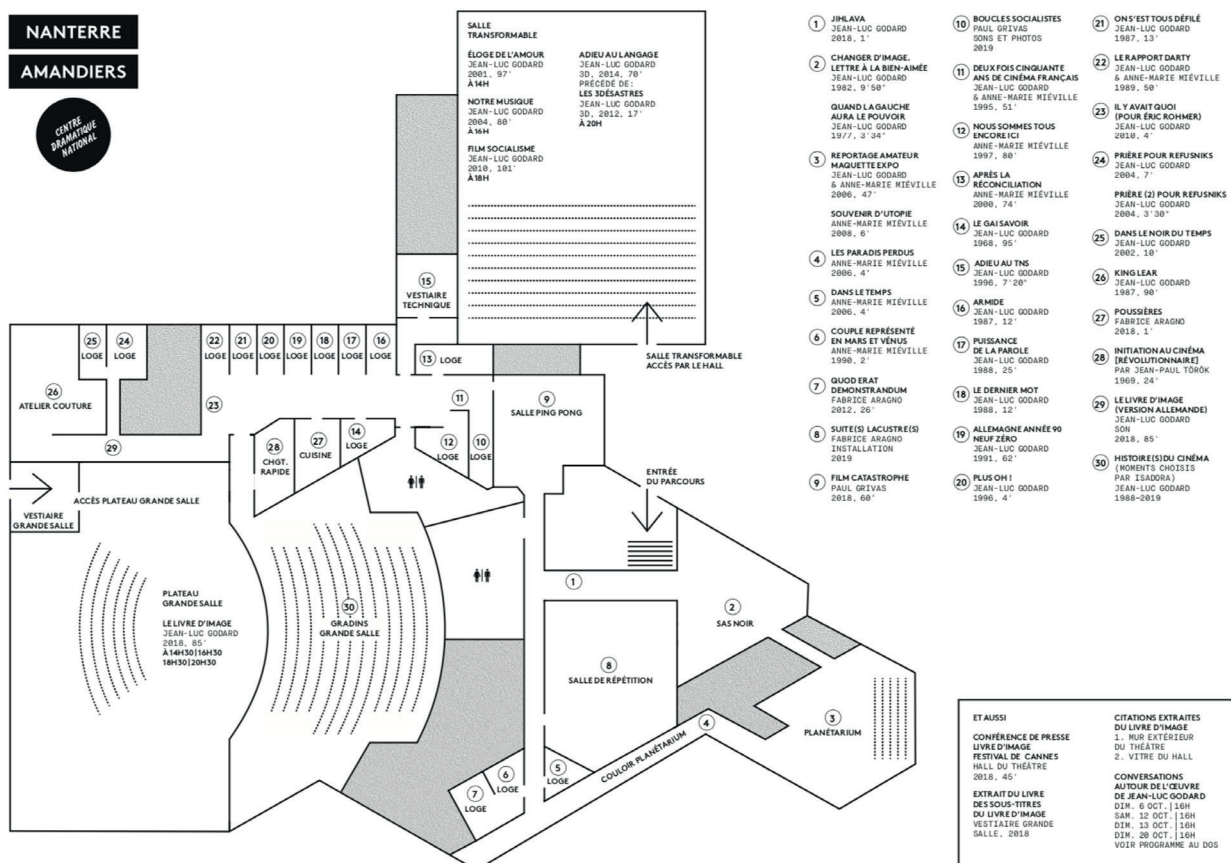


Fig. 1
Planimetria del "Parcours Livre d'Image". Fonte: <https://nanterre-amandiers.com/wp-content/uploads/2019/05/plan-parcours-livredimage.pdf>.

L'idea di spazializzare l'opera filmica, ripensandola come un percorso che si apre ed entra in contatto con altre opere, sembra dunque un invito a osservare il "systeme de pendant" secondo il quale un film è accostato a un altro, proiettato subito di seguito oppure nella sala adiacente: lo straordinario cortometraggio *Jihlava* (2018) si trova giusto accanto a *Quand la gauche aura le pouvoir* (1977), mentre *Notre Musique* (2004) è nella stessa sala di *Film socialisme* (2010) e *Adieu au langage* (2014). Osservando la planimetria di questa esposizione (Fig. 1), ecco che la filmografia di Godard appare come una superficie cartografica, piena tanto di buchi quanto di zone di sovrapposizione e palinsesto che producono effetti di ispessimento materico. Già descritta e indagata come una riflessione sulla storia del Novecento⁴, l'arte di Godard è capace di squadernare l'atlante geografico, costringendoci a concepire la pratica del montaggio come incessante accostamento di luoghi diversi⁵.

Dalla planimetria dell'esposizione dedicata a *Le livre d'Image*, nasce dunque l'idea di considerare il suo cinema come un grande laboratorio "geometrico"⁶; un laboratorio di montaggio, dove tanto la componente spaziale dell'immagine quanto quella geografica e politica sono chiamate in causa, intrecciando la nozione stessa di anacronismo con la sua compagna meno fortunata: quella di "anatotismo", alla quale non sembra essere stato ancora assegnato il dovuto rilievo.

Qui e altrove

La suddivisione in periodi – gli anni "Karina", gli anni "Mao", gli anni "video", etc. – restituisce un'immagine datata del lavoro di Godard, molto più di quanto non lo siano i singoli film. Eppure, come ha osservato Serge Daney (2001, p. 372), *Ici et ailleurs* (1976) è un «Film charnière. Cinq ans



Fig. 2

Fotogramma dal film "Ici et ailleurs" (1976) di Jean-Luc Godard e Anne-Marie Miéville.

de réflexion pour Godard, qui commence le film au Moyen-Orient avec Gorin et le finit à Grenoble avec Miéville. Nous sommes au milieu de la décennie: le cinéma militant ne remportera plus de victoires».

Come è noto, *Ici et ailleurs* nasce come film di propaganda, commissionato nel 1969 a Godard e Jean-Pierre Gorin, membri del Gruppo Dziga Vertov, da Al-Fatah di Yasser Arafat e mirato a mostrare le forme di vita e di lotta nei campi profughi palestinesi. Ma la situazione politica precipita nel giro di breve: il re Hussain di Giordania comanda una serie di massacri, temendo che i palestinesi tentassero di rovesciare la sua monarchia⁷. Che cosa fare, dunque, delle immagini di lotta della fine degli anni Sessanta adesso che molti degli uomini e delle donne filmati sono stati uccisi? Come portare a termine il film, originariamente intitolato *Jusqu'à la victoire*, in uno scenario politico significativamente mutato?

Conclusasi la parabola del Gruppo Dziga Vertov, Godard entra in contatto con Elias Sanbar e incontra Anne-Marie Miéville, con la quale matura l'idea di trasformare il *film di propaganda* in un *film di montaggio*: osservare ogni immagine proprio in quanto immagine mediatica e non come se fosse una rappresentazione trasparente della causa palestinese. Invitare lo spettatore a fare la stessa cosa: prendere coscienza delle cornici compositive che danno forma tanto al discorso pubblico quanto alla cultura visuale. Le immagini dei militanti di Al-Fatah vengono alternate alla vita quotidiana francese, oppure è la banda sonora a smarginare dall'una all'altra situazione. Il *qui* di cui parla il titolo è la Francia del 1975, mentre l'*altrove* è la Palestina del 1970. A esplicitare una mediazione impossibile tra i due luoghi si trova un televisore acceso sotto gli occhi di una famiglia francese (Fig. 2).

Per questa via, con questo film, Godard precorre alcune tematiche del pensiero post-coloniale, focalizzando il problema della posizione scopica come problema geografico e politico⁸. Dove si trova chi osserva e chi parla rispetto a ciò di cui sta parlando? E quest'ultimo ha a sua volta la possibilità di ricambiare la parola e lo sguardo, oppure costituisce soltanto l'oggetto di un discorso altrui?

Come un "indiano d'America"

I dizionari hanno difficoltà a trattare la nozione di anatotipismo. La identificano con un "errore di luogo" oppure con l'incapacità di adattarsi agli

usi e ai costumi del gruppo del quale si fa parte, come quando si dice che qualcuno è “straniero in patria”.

Parlare di *montaggio anatopistico* nel cinema di Godard non significa riferirsi al suo carattere ribelle, né additare presunti errori di ambientazione. Quantomeno a partire da *Ici et ailleurs*, sembra piuttosto concepire la pratica filmica come accostamento e sovrapposizione di immagini che si riferiscono a luoghi diversi per far emergere tanto la distanza che li separa quanto gli elementi che li accomunano. Contro le scorciatoie della militanza e dell’identificazione “empatica”, è necessario valorizzare gli scarti, l’et presente nel titolo stesso, così da elaborare nuovi criteri di accostamento, nuove forme di politicizzazione delle immagini e del montaggio⁹.

È sicuramente il caso delle *Histoire(s) du cinéma* (1988-1998), dove le immagini del cinema di finzione degli anni precedenti e successivi alla Seconda Guerra Mondiale vengono trattate come se costituissero esse stesse dei sintomi dell’avvento del Nazismo¹⁰. Si pensa alle immagini di setaccio palmo a palmo del territorio nella battuta di caccia di *La regola del gioco* (1939) di Jean Renoir e al suo controcampo d’occasione: una breve inquadratura di *Gli amanti crocifissi* (1954) di Kenji Mozoguchi. È ovvio che tali immagini non sono altro che eufemismi rispetto all’orrore dei campi e, tuttavia, per tramite di questo accostamento, Godard invita lo spettatore a osservare la struttura, il diagramma dello sterminio come qualcosa che lo riguarda da vicino; la relazione di metafora tra la storia maiuscola e le storie qualunque insinua l’eccezione totalitaria nella quotidianità della vita civile (Fig. 3).

Sicuramente il più dibattuto, il più discusso tra i montaggi di Godard è quello tra il campo di concentramento nazista e il campo profughi palestinese, suggerito in *Ici et ailleurs* e ripreso a diversi anni di distanza in *Notre musique* e *Film socialisme*. Un accostamento audace, tanto più discutibile quanto più provocatoriamente riproposto dal regista in numerose dichiarazioni pubbliche. È del resto a partire da questo montaggio che Georges Didi-Huberman (2015, pp. 86-119) ha dedicato una lunga critica all’atteggiamento di Godard riguardo a tale questione politica, previo concedersi lui stesso – qualche anno dopo e secondo modalità argomentative molto più controllate¹¹ – la possibilità di un accostamento tra i campi di concentramento e i campi profughi nell’Europa del nuovo millennio.

Ma il lavoro di Godard non si limita ad accostare vari luoghi ed eventi ai campi nazisti. Nell’*Episodio 3A* delle *Histoire(s) du cinéma* – realizzato negli anni novanta e ripreso con variazioni nella prima parte di *Le livre d’image* – monta una serie di immagini mediatiche che si riferiscono al massacro delle popolazioni bosniache da parte delle milizie di Slobodan Milošević insieme alla lettura dell’intenso articolo *Pour la Serbie*, scritto da Victor Hugo nel 1876 in difesa di alcune città serbe distrutte dall’Impero turco¹². Da *Helas pour moi* (1993) a *Je vous salue Sarajevo* (1993), da *For Ever Mozart* (1996) a *Notre musique*, fino a *Le pont des soupirs* (2014) si tratta di un tema sul quale Godard tornerà costantemente: il rapporto tra musulmani, cristiani ortodossi e cattolici nel cuore dell’Europa.

Ed è probabilmente in Bosnia, ai piedi del Ponte di Mostar, distrutto dalle milizie croate durante il conflitto balcanico, che occorre restare per riflettere sui “montaggi di mondo” realizzati da Godard. È la seconda parte di *Notre musique* quando, d’improvviso, un gruppo di nativi americani compare in posa sotto il Ponte – in fase di ricostruzione per volontà dell’UNESCO – come si trattasse di una cartolina (Fig. 4).

Quella di Godard è prima di tutto una riflessione sullo stereotipo con cui la cultura occidentale ha stabilizzato in un’immagine di fierezza quei popoli

Fig. 3
Fotogramma dal film "Histoire(s) du cinéma" (1988-1998) di Jean-Luc Godard.



Fig. 4
Fotogramma dal film "Notre musique" (2004) di Jean-Luc Godard



dei quali ha perpetrato l'annientamento¹³. Ma è anche un modo per dire che, dopo i conflitti degli anni novanta, il laboratorio multi-etnico di città come Mostar o Sarajevo è stato profondamente ridimensionato se non distrutto e quel poco che resta è una "riserva" a portata di turista. L'inquadratura con il Ponte di Mostar e gli Indiani è infine un invito a considerare i legami soggiacenti tra le diverse forme di violenza coloniale e post-coloniale, tra le condizioni di quanti hanno subito privazioni e deportazioni. È l'"indiano d'America", come figura del deportato e del dispossessato – finanche nel proprio nome, in virtù di un celebre errore attribuito a Cristoforo Colombo – a costituire un possibile paradigma geografico e politico.

Euristica dell'anatopismo

All'interno della cultura francese, la nozione di anatopismo ha conosciuto un'esplicita concettualizzazione nel lavoro dello scrittore Michel Tournier e, in particolare, nel libro dedicato alla fotografia di Édouard Boubat:

«L'anatopisme serait donc l'équivalent pour l'espace de ce qu'est l'anachronisme pour le temps. Anachronisme: violations de la chronologie. Exemple: les canons que Shakespeare fait intervenir dans sa pièce *Jules César*. Anatopisme: violation de la géographie (ou de la topologie). Exemple: la crèche de Noël situé par un peintre hollandais ou allemand dans sa propre ville. [...] Pour un photographe comme Édouard Boubat, qui ne touche jamais à rien ni à personne, et photographie les choses et les gens comme il les trouve, l'anatopisme a le sens d'un signe, d'une offrande spontanée que lui fait personnellement le hasard»¹⁴.

La definizione di Tournier ha il merito di associare anacronismo e anatopismo. Ma, nella sua concezione, quest'ultimo tende a coincidere con qualcosa di "spontaneo", oppure è il risultato di un'attualizzazione nella messa in scena. Niente di simile sembra accadere nel cinema di Godard, dove la questione non è tanto attualizzare o antichizzare né, tantomeno, rispettare o trasgredire la referenza geografica. Godard tende piuttosto a posizionarsi in uno spazio-soglia cercando di osservare e comprendere che cosa rende degli specifici luoghi e tempi (la città di Batak durante il conflitto serbo-turco del XIX secolo, la Barcellona della Guerra Civile, i campi profughi di Amman negli anni sessanta, Mostar e Sarajevo nell'ultimo decennio del Novecento...) esuberanti rispetto a se stessi, rispetto al loro campo di referenza cronologia e geografica.

Nel corso del Novecento, negli stessi anni in cui il regista sperimentava i suoi montaggi, la semiotica ha elaborato il concetto di "isotopia" mutuandolo dall'ambito della chimica-fisica e l'ha trasferito nell'analisi semantica e sintattica. In particolare, attraverso tale nozione è possibile osservare la persistenza di un tema o di una serie di figure, oppure di una determinata categoria topologica, eidetica e cromatica attraverso opere diverse o in parti diverse di una medesima opera¹⁵. È così che, nelle arti visive, il termine isotopia si presta a identificare la persistenza di determinate configurazioni spaziali, temporali e attoriali, così come fenomeni di ridondanza delle componenti plastiche caratterizzanti immagini e oggetti visivi diversi¹⁶. Ma, a guardare bene, questo stesso termine può prestarsi ad analizzare le modalità d'instaurazione di possibili accostamenti tra due o più eventi, tra due o più luoghi, per tramite delle loro rappresentazioni, portandoci a riconoscere le configurazioni profonde che sostanziano il montaggio di immagini diverse, anziché limitarsi alle analogie iconiche superficiali¹⁷.

Al di là delle rispettive e opposte radici etimologiche, la nozione di isotopia (dal greco *isotopos*, "ugual luogo") e quella di anatopismo (comp. di *ana*,

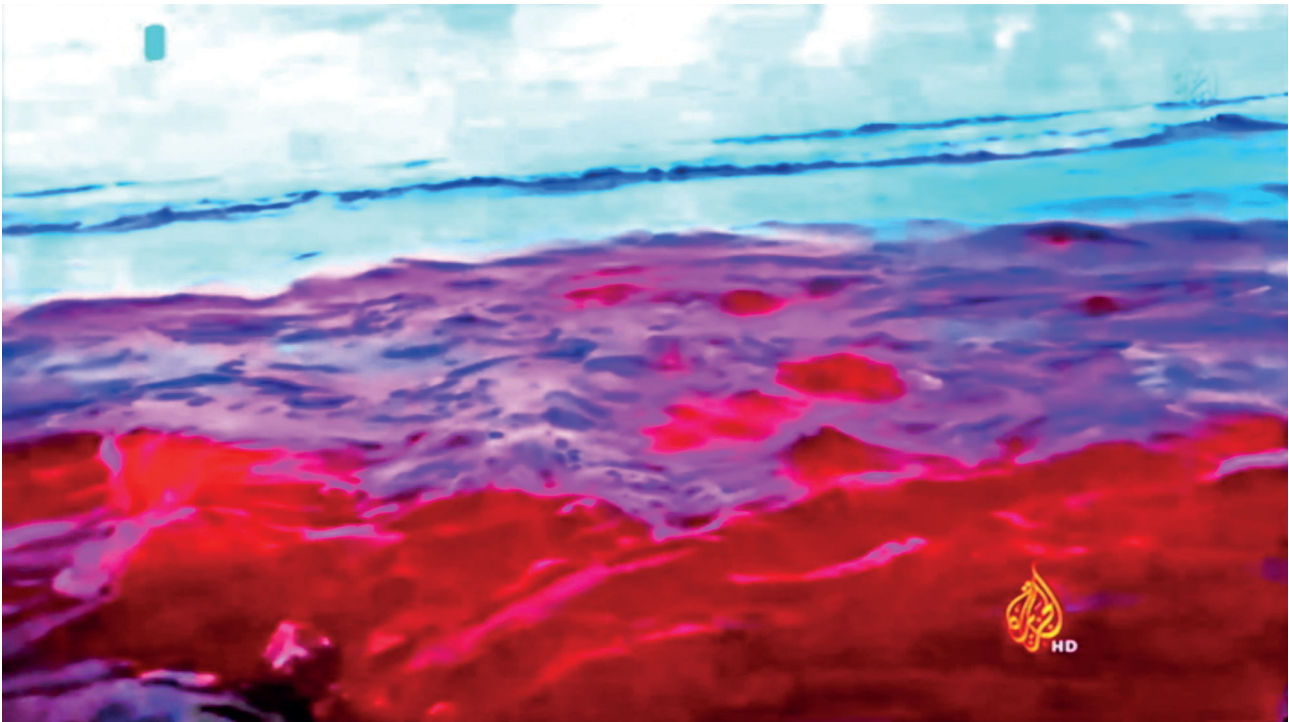


Fig. 5
Fotogramma dal film “Le livre d’image” (2018) di Jean-Luc Godard.

contro, e *topos*, luogo) lavorano insieme a sostanziare la possibilità di accostamenti o sostituzioni tra immagini non obbligatoriamente legate da rapporti tipologici predefiniti. Proprio in virtù delle loro caratteristiche figurative e plastiche, due o più immagini che si riferiscono a eventi diversi, a tempi diversi e a luoghi diversi possono essere accostate se non sovrapposte. Traendo le dovute conseguenze da tale considerazione, è possibile notare che la stessa nozione di “anacronismo” – ampiamente indagata e impiegata nel dibattito teorico degli ultimi anni – poggia in realtà su quella di anatopismo e sulle relazioni isotopiche che rendono possibile accostare immagini diverse; sul fatto stesso che, al di là della referenza a un determinato luogo, ogni immagine costituisce in sé un sistema di relazioni tra diversi elementi e che la persistenza di tale sistema consente esercizi di montaggio e permutazione. Non è forse un caso se il primo dei cinque episodi che compongono *Le livre d’image* è dedicato alla nozione di “Remake” e alla guerra come ciò che incessantemente si riproduce nello spazio e nel tempo. Come sempre, Godard non ha paura di confrontarsi con le immagini più triviali e violente del presente. È così che una delle sequenze più scioccanti di *Le livre d’image* consiste nel montaggio alternato dell’esecuzione-annegamento nell’episodio di *Paisà* (1946) di Roberto Rossellini girato a Porto Tolle, con le immagini di propaganda dell’ISIS (Fig. 5). Il dettaglio dell’acqua increspata dalla caduta dei corpi presente nel primo trova parziale corrispondenza nel mare mosso del secondo, dove l’accentuazione dei tratti cromatici spinge l’immagine oltre la funzione referenziale, cercando di fare emergere la componente diagrammatica sottesa: il paradigma dell’inabissamento come ciò che uccide e occulta¹⁸. Subito dopo, giusto il tempo di riconoscerla, si assiste alla straordinaria sequenza girata da Rossellini, in quello stesso film, all’interno del Corridoio Vasariano: luogo di alta cultura che improvvisamente si carica di una funzione politica resistenziale, collegando le due sponde della città di Firenze sotto occupazione nazista. Quasi a voler esplicitare il suo metodo di montaggio, Godard inserisce dunque un cartello con la scritta “RIM(AK) ES” che rimanda, al contempo, all’idea di remake e a quella di rima figurativa e plastica tra due o più immagini.

Come Didi-Huberman (2007, p. 24) ha sostenuto la potenza “euristica

dell'“anacronismo”, trattando quest'ultimo come uno strumento per la storia dell'arte, così il lavoro di Godard può essere interpretato come un'euristica dell'anatopismo. Anziché produrre uno schiacciamento per identificazione tra il *qui* e l'*altrove*, anziché dare luogo a un'assoluta messa a distanza tra ciò che è vicino e ciò che è lontano, si tratta di concepire il montaggio in modo dinamico, come un *displacement*, un'“arte dello spostamento”¹⁹.

Certo, molti accostamenti di Godard restano criptici se non difficili da accettare. Ma, anche di fronte alle provocazioni, occorre ricordare che il montaggio è proprio ciò che *non* stabilisce equivalenze, invitandoci piuttosto a comprendere *in che cosa e come* eventi distinti e distanti possano essere messi in relazione e soprattutto a valutare quali sono le *condizioni di possibilità* affinché ciò che è stato possa ricostituirsi ancora, altrove, diversamente. È Godard stesso, in una lunga intervista pubblicata in occasione della mostra al Théâtre des Amandiers, a tornare sul carattere anacronistico e anatopistico del montaggio, complicando ulteriormente i termini della questione: «J'ai même fait un'équation, très simpliste, comme Euclide avait fait ses cinq axiomes: $x+3=1$. Pour obtenir un, il faut supprimer deux. Ce n'est pas vraiment un'équation. Quand je l'ai montrée à Badiou, il ne savait pas trop quoi en faire»²⁰.

Se il “teorema di Godard” resta irrisolto, si tratta di continuare a guardare i suoi film. Talvolta, accostare un'immagine a un'altra è come produrre una moltiplicazione tra due luoghi, due tempi, producendo un risultato clamoroso, provocatorio. Talaltra, l'esercizio è quello di introdurre – porre sul tavolo, il banco di montaggio – una serie di elementi con fine sottrattivo, per spingere lo sguardo ancora altrove, verso una terza dimensione, un altro spazio del quale si riconosce la struttura profonda ma del quale non sono ancora chiare le coordinate di manifestazione storica e geografica.

Note

¹ <https://nanterre-amandiers.com/en/evenement/nanterre-amandiers-ouvre-le-livre-dimage-jean-luc-godard-2019/>

² <http://www.fondazioneprada.org/project/jean-luc-godard-le-studio-dorphee/>

³ Lepastier 2019, p. 34.

⁴ Cfr. almeno Cervini, Scarlato, Venzi 2010.

⁵ Sul rapporto tra storia e geografia in Godard, cfr. Aumont 1999, pp. 160-162.

⁶ Sul pensiero geo-filosofico, cfr. Deleuze, Guattari, 2002, pp. 77-107.

⁷ Per una ricostruzione delle fasi di realizzazione del film e delle polemiche successiva alla sua uscita, cfr. de Baecque 2010.

⁸ Come punto di riferimento si rimanda a Said 2008.

⁹ Sul “TRA” come nozione chiave del metodo godardiano, cfr. Deleuze 1989, p. 201.

¹⁰ Come riferimento teorico, cfr. Kracauer 2007.

¹¹ Cfr. Didi-Huberman, Giannari 2017, p. 50.

¹² Per un'analisi di questa sequenza, cfr. Zucconi 2018, pp. 28-43.

¹³ Cfr. il classico di Todorov 2014.

¹⁴ Tournier 1981, pagine prive di numerazione.

¹⁵ Greimas, Courtés 2007, p. 171.

¹⁶ Per una ripresa della nozione di isotopia nel campo della semiotica e della teoria delle arti, come per l'idea di una “geografia delle immagini”, cfr. Calabrese 1985.

¹⁷ Sull'idea che il montaggio cinematografico possa lavorare sulla “figuratività profonda” delle immagini, cfr. Mengoni 2009, pp. 187-231.

¹⁸ Sul montaggio cromatico in *Le livre d'image*, cfr. Béghin 2019, pp. 23-24.

¹⁹ Sull'idea di “montaggio” e “*displacement*” come metodo, cfr. Zucconi 2018.

²⁰ Cfr. Delorme, Lepastier 2019, p. 9.

Bibliografia

- AUMONT, J. (1999) – *Amnésies. Fiction du cinéma d'après Jean-Luc Godard*. POL, Paris.
- BÉGHIN, A. (2019) – “L’image viendra”. *Cahiers du cinéma*, 759.
- BELLOUR, R. (2012) – *La querelle des dispositifs. Cinéma - installations, expositions: Cinéma - installations, expositions*. POL, Paris.
- CALABRESE, O. (1985) – *La macchina della pittura. Pratiche teoriche della rappresentazione figurativa fra Rinascimento e Barocco*. Laterza, Roma-Bari.
- CERVINI, A., SCARLATO, A., VENZI, L. (2010) – *Splendore e miseria del cinema. Sulle “Histoire(s) du cinéma” di Jean-Luc Godard*. Pellegrini, Cosenza.
- DANEY, S. (2001) – *La maison cinéma et le monde. 1. Le Temps des Cahiers 1962-1981*. POL, Paris 2001.
- DE BAECQUE, A. (2010) – *Godard. Biographie*. Grasset, Paris.
- DELEUZE, G. (1989) – *L’immagine-tempo. Cinema 2*. Ubulibri, Milano.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2002) – *Che cos’è la filosofia?*. tr. it., Einaudi, Torino.
- DELORME, S., LEPASTIER, J. (2019) – “Ardent espoir. Entretien avec Jean-Luc Godard”. *Cahiers du cinéma*, 759.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2007) – *Storia dell’arte e anacronismo delle immagini*. Bollati Boringhieri, Torino.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2015) – *Passés cités par JLG. L’œil de l’histoire, 5*. Minuit, Paris.
- DIDI-HUBERMAN, G., GIANNARI, N. (2017) – *Passer, quoi qu’il en coûte*. Minuit, Paris.
- GREIMAS, A., COURTÉS, J. (2007) – *Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*. Bruno Mondadori, Milano.
- KRACAUER, S. (2007) – *Da Caligari a Hitler. Una storia psicologica del cinema tedesco*. L. QUARESIMA (a cura di), Lindau, Torino.
- LEPASTIER, J. (2019) – “Genèse. Entretien avec Philippe Quesne, directeur et programmateur du Théâtre Nanterre-Amandiers”. *Cahiers du cinéma*, 759.
- MENGONI, A. (2009) – “«Accumulare prove». Trauma e lavoro memoriale in “Muriel” di Alain Resnais”. In: Id. (a cura di), *Racconti della memoria e dell’oblio*, Protagon, Siena.
- SAID, E. (2008) – *Orientalismo. L’immagine europea dell’Oriente*. Feltrinelli, Milano.
- TODOROV, T. (2014) – *La conquista dell’america. Il problema dell’“altro”*. Einaudi, Torino.
- TOURNIER, M. (1981) – *Vues de dos*, Gallimard. Paris.
- ZUCCONI, F. (2018) – “«Accostare cose che non sembrano disposte a essere accostate». Politica e montaggio secondo Jean-Luc Godard”. *il Verri*, 68.
- ZUCCONI, F. (2018) – *Displacing Caravaggio: Art, Media, and Humanitarian Visual Culture*. Palgrave Macmillan, Chan.

Francesco Zucconi è ricercatore di Cinema, fotografia e televisione all’Università IUAV di Venezia, membre associé al Centre d’Histoire et de Théorie des Arts dell’EHESS di Parigi e research fellow presso l’Institut Convergences Migrations (CNRS, Ined, Inserm, IRD, Collège de France, EPHE, Paris 1). È stato Marie Skłodowska-Curie fellow all’EHESS e Lauro de Bosis fellow ad Harvard. Tra le sue pubblicazioni: *La sopravvivenza delle immagini nel cinema. Archivio, montaggio, intermedialità* (Mimesis 2013, 2020); *Sensibilità e potere. Il cinema di Pablo Larraín* (con M. Coviello, Pellegrini 2017); *Displacing Caravaggio: Art, Media, and Humanitarian Visual Culture* (Palgrave Macmillan 2018).

Antonella Sbrilli

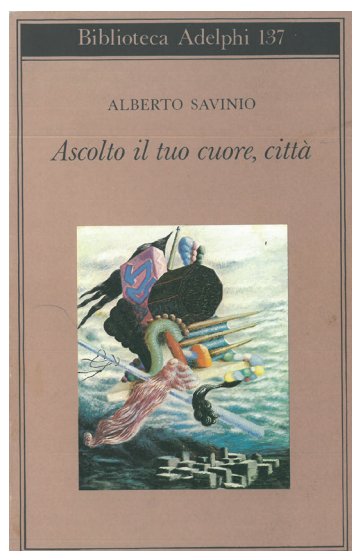
Sette appunti su scatole di giochi, artisti e storie dell'arte

Abstract

Giotto e i giocattoli smontabili; LEGO: “gioca bene” e costruisci; A che cosa giocavano gli artisti da piccoli; Casa di bambola con un Duchamp; Scatole di Joseph Cornell; *Boîtes e “mise-en-boîte”*; Storie dell'arte in scatola: sono i titoli delle sette incursioni nei rapporti fra arte, gioco, giocattoli e montaggi proposte nell'articolo. All'osservazione di Savinio secondo cui le scene giottesche della Cappella degli Scrovegni seguano le istruzioni del “Piccolo architetto” si connettono recenti ricerche sul nesso fra giochi di costruzioni e formazione artistica, mentre intorno al tema concettuale della scatola portatile che contiene reperti e miniature si condensano esperienze importanti dell'arte del Novecento, da Duchamp e Cornell alla mostra *Boîtes*. L'arte gioca con il gioco e il gioco si alimenta dell'arte e della storia dell'arte che – attraverso fenomeni attuali come la *gamification* – si offrono come repertorio di opere da smontare e ricombinare, sequenze di spazi e luoghi da attraversare, palinsesto di tempi e livelli da risalire.

Parole Chiave

Gioco — Giocattoli — Arte

**Fig. 1**

Copertina del libro di Alberto Savinio, *Ascolto il tuo cuore, città*, Adelphi, Milano, 1984.

Il vasto dominio dei rapporti fra l'arte e il gioco è sempre più popolato di ricerche, rivisitazioni, collegamenti: riletture in chiave ludica dei fenomeni artistici degli ultimi secoli, con affondi che indagano: l'attività degli artisti creatori di giocattoli innovativi e spiazzanti (Bellasi P., Fiz A., Sparagni T. 2002; Fonti D., Bacci di Capaci F. 2017); l'influsso dei giochi degli artisti da bambini sul successivo sviluppo dei loro stili (Bordes J. 2012, 2016); l'analisi delle mutazioni del design moderno innescate dalla riconsiderazione dell'infanzia (Kinchin J, O'Connor A. 2012); la presenza di dispositivi giocabili nelle ricerche linguistiche, performative, interattive e poi l'applicazione di pratiche derivate dal gioco nel coinvolgimento del pubblico dell'arte (Viola F., Idone Cassone V. 2017; Bottai S. 2018).

La presenza del gioco – consistente, diffusa, interrelata ad aspetti cognitivi, pedagogici, sociologici – si manifesta estensivamente nella creazione artistica attuale, nelle scelte espositive e comunicative, nella riconsiderazione della storia dell'arte stessa. Una scelta di esempi, collegati tutti in modo più o meno stretto al tema della scatola dei giochi, con il suo contenuto – anche immateriale o traslato – di elementi da montare e assemblare, viene presentata in questo articolo, che si muove avanti e indietro nel secolo ventesimo, con affacci sul presente e qualche deviazione o *detour*.

Giotto e i giocattoli smontabili

La prima tappa è in un libro di Alberto Savinio, pubblicato durante la guerra, *Ascolto il tuo cuore, città* (Savinio A. [1944] 1984). L'autore, fratello piccolo di Giorgio de Chirico, aveva cambiato il suo nome da Andrea de Chirico in Savinio, uno pseudonimo che si sarebbe prestato a trasformarsi – attraverso smontaggi e rimontaggi anagrammatici delle sette lettere com-

ponenti – in Nivasio e Visanio, i nomi rispettivamente del protagonista e del padre nella storia narrata nel libro *Infanzia di Nivasio Dolcemare*, del 1941. L’infanzia, con il suo armamentario di forme colorate – palle, bastoncini, ruote, elementi di costruzioni –, di illustrazioni scientifiche e fantastiche, di memorie spaziali e narrative, era già comparsa, assemblata in equilibri precari in alcuni dipinti di Savinio degli anni Venti ed ecco come ricompare nelle pagine di *Ascolto il tuo cuore, città*. L’autore racconta un lento e digressivo avvicinamento alla città di Milano, durante il quale fa sosta a Padova e visita la Cappella degli Scrovegni. Appena ne traversa la soglia – scrive – «il tempo d’improvviso si arrotola a ritroso, e rientro, bambino, nella mia camera dei giochi. Giochi a destra, giochi a sinistra. [...] La pittura di Giotto è la mamma dei giocattoli» (Savinio A. [1944] 1984, pp. 62 e ss.). Giotto e i giocattoli: l’orecchio di Savinio e la sua perizia per le parole possono aver intravisto nel termine *giocattoli* il nome del grande pittore toscano, che era da qualche decennio al centro di una intensa rilettura “primitiva” ed era anche diventato il marchio “dedicato al colore e all’espressione creativa” dell’azienda di matite e pastelli FILA (Fabbrica Italiana Lapis ed Affini) fondata a Firenze nel 1920.

Nel suo testo, Savinio riconosce nei colori schietti di Giotto quelli dei birilli, delle palle, dei dadi dei suoi passatempi infantili e sottolinea vividamente – rievocando un diffuso gioco in scatola – che la composizione “segue le istruzioni del *Piccolo architetto*”: in questa dimensione portatile, ogni elemento sembra in attesa di essere montato e smontato come un pezzo di ricambio. «I paesaggi di Giotto vanno scomposti ogni sera, terminata l’ora dei giochi, e riposti nelle scatole. In una scatola i templi, le case, le logge, le torri, i campanili a tortiglione. In un’altra le pecorelle accosciate, gli alberelli a cavolfiore».

LEGO: “gioca bene” e costruisci

Con un salto di secoli da Giotto e di decenni dal libro di Savinio, si può accennare qui a una iniziativa della LEGO, la celeberrima azienda produttrice di mattoncini, il cui nome, derivato dalla crasi delle parole danesi “*Leg godt*” (“gioca bene”), si presta nelle lingue latine ad assonanze con verbi che indicano montaggi e collegamenti. Dal 2005, l’azienda danese ha attivato il programma LEGO Certified Professional (LCP), una iniziativa che coinvolge artisti di diverse nazionalità, focalizzati sulle potenzialità e le derive creative del sistema costruttivo basato sulla combinazione di moduli colorati, confezionati anch’essi in scatole come il *Piccolo architetto* di Savinio. Assimilabile in qualche modo “a un programma di artisti residenti” (Borelli R. 2019), il LEGO Certified Professional intercetta l’interesse di un pubblico anche adulto nei confronti del gioco e delle sue componenti modulari. Un interesse che, anche prima del programma LCP e in maniera indipendente da esso, ha visto coinvolti artisti come il polacco Zbigniew Libera, il cinese Ai Wei Wei o il tedesco Jan Vormann, che inserisce i mattoncini negli edifici, riparando lacune murarie disseminate nelle città, da Amsterdam a Orvieto a Venezia.

A che cosa giocavano gli artisti da piccoli

La tappa successiva conduce a un filone di ricerca inaugurato dallo scultore, architetto e collezionista spagnolo Juan Bordes e riguarda il nesso fra i giochi a cui gli artisti della avanguardia hanno giocato da piccoli e lo sviluppo della loro creatività. In una serie di articoli e di mostre dai titoli eloquenti – *La infancia de las vanguardias*, *Juguetes de la vanguardia*,



Fig. 2

Copertina del libro di Daniela Fonti, Filippo Bacci di Capaci (a cura di), *La trottola e il robot. Tra Balla, Casorati e Capogrossi*, Catalogo della mostra, PALP Palazzo Pretorio, Pontedera, 11 novembre 2017 – 22 aprile 2018, Bandecchi & Vivaldi, Pontedera 2017.

Juguetes de construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna – il rinnovamento dei modelli educativi maturato nell'Ottocento – e in cui l'apprendimento attraverso il gioco ha un ruolo basilare – è messo in risonanza con la profonda trasformazione dei linguaggi artistici del principio del Novecento (Bordes J. 2012; Bordes J. 2016). I giocattoli, gli album, i modellini, e soprattutto le scatole di costruzioni, insieme ai metodi illuminati di pedagogisti come Pestalozzi, Fröbel (e più avanti Maria Montessori) dialogano a distanza con le forme giocose, fluttuanti, ricombinabili degli artisti (Klee, Mondrian, Picasso ecc.). In quest'ottica, i mattoncini da costruzioni sono visti come la base delle future attitudini progettuali di architetti come Frank Lloyd Wright, Gropius, Mies van der Rohe, Le Corbusier. L'autore suggerisce insomma, con una evidenza visiva e sintattica, che i giochi a cui questi artisti hanno giocato da piccoli hanno lasciato traccia nel loro sviluppo creativo, collegando così a doppio filo l'evoluzione della pedagogia, la produzione industriale del giocattolo e la sua diffusione popolare, la formazione artistica e la didattica dell'arte (Tavella C. 2020).

Per il tema di questo numero dedicato al gioco e al montaggio nella didattica dell'architettura, pare particolarmente pertinente tale corpus di ricerche che, in Spagna, ha prodotto mostre e approfondimenti. Nel delineare il percorso, Juan Bordes – la cui collezione di giochi di costruzione conta centinaia di esemplari – richiama i principi vitruviani di solidità, utilità, bellezza, costruendo, nelle sue analisi, una rete di riferimenti in cui le scatole di giochi di costruzione – via via sempre più diffusi nel corso degli ultimi due secoli fra bambini di tutte le classi sociali – diventano la prima, fondativa “scuola dell'architettura moderna”, che avrebbe a sua volta influenzato la forma di nuovi giochi da costruzione novecenteschi.

Casa di bambola con un Duchamp

La successiva incursione è nel Museum of the City of New York dove è conservata una “casa di bambola” con una storia singolare e una presenza inaspettata. Giocattolo nato con intenti educativi prima che ludici, la casa di bambola – scrive Martina Antonelli (2018) – acquisisce l'accezione ricreativa «solo in seguito alla rivoluzione industriale e alla nascita delle industrie specializzate nella produzione del giocattolo». L'esemplare conservato a New York fu allestito nel corso di più di due decenni da Carrie Stettheimer (1869–1944), una delle figlie di una abbiente famiglia arrivata dall'Europa a New York nell'Ottocento, nel cui vivacissimo e aperto salotto passarono intellettuali e artisti: una delle sorelle di Carrie, Florine, fu lei stessa pittrice e poetessa, apprezzata dal critico Carl Van Vechten e da Marcel Duchamp. Ed è proprio Marcel Duchamp, per la precisione la riproduzione in miniatura di una sua opera, a comparire nella casa di bambola della Stettheimer. Come ricostruisce accuratamente ancora Martina Antonelli (2018), uno degli ambienti della casa è la “galleria” situata sul retro, un zona il cui allestimento fu terminato dopo la morte di Carrie da un'altra sorella, Ettie, che vi dispose – appunto come in una quadreria – le miniature di opere d'arte coeve. Fra queste, spicca il *Nudo che scende le scale*, donato da Duchamp a Carrie nel 1918, con la dedica “en bon souvenir”, poco prima che l'artista lasciasse New York per l'Argentina. Osservando le stanze con il loro mobilio minuto, attraverso le lastre di vetro che – nell'allestimento museale – sostituiscono le pareti originarie, il pensiero corre ad altre opere di Duchamp, fra cui la *Boîte-en-valise*, contenitore portatile delle miniature delle sue opere, realizzato in più esemplari fra la seconda metà degli anni Trenta e i primissimi anni Quaranta del Novecento.

Scatole di Joseph Cornell

Marcel Duchamp – nota Carla Subrizi (2008) – lavora alla sua scatola/valigia mentre Walter Benjamin sta pubblicando *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (1936), sottolineando in entrambe le opere i caratteri della riproduzione, del cambio di scala, del montaggio, del viaggio, della diffusione e della disseminazione.

Durante l'impresa di allestimento degli esemplari della *Boîte-en-valise*, proprio a New York, Duchamp chiede consigli e collaborazione a Joseph Cornell (1903-1972), artista statunitense di origine olandese che condivide con il francese la passione per gli oggetti trovati, per il vetro, per la miniatura, per i dispositivi ottici, per le costruzioni in scatola.

Vissuto a New York nella zona di Flushing, in una casa situata in Utopia Parkway, Cornell scelse come mezzo d'espressione l'assemblaggio di oggetti all'interno di scatole di legno chiuse da vetri (Solomon D. 1997; Roscoe Hartigan L. 2007)). Pipe d'argilla, spirali d'orologio, piume, bussole, dadi, cubi da costruzione, giocattoli vittoriani – accostati e composti con ritagli di atlanti, stradari, carte del cielo – creano dei mondi consistenti, magnetici e interroganti, basati sull'analogia e la relazione. L'infanzia riveste un ruolo primario in questo processo, come fonte da cui attingere, come dimensione da rievocare e come pubblico a cui rivolgersi (Ashton D. [1974] 2002).

Cornell fu autore di collage (anche filmici) e, oltre che nelle opere allestite, la sua creatività si sostanzia nella raccolta di dossier sui temi delle ballerine romantiche, delle cantanti d'opera, delle poetesse, delle dive del cinema; si rivela nelle trentamila pagine di diari, annotazioni, tracce di sogni e *rêverie* e poi nella pratica quotidiana dell'attraversamento della città in cerca di incontri casuali in grado di produrre illuminazioni ed epifanie. Ordinati in schedari espandibili, i materiali collezionati (scritti, estratti di giornali, fotografie), costruiscono via via reti di connessioni che entrano in risonanza per vie imprevedibili, dove le scatole rappresentano «il distillato definitivo e non più espandibile» di un'attività senza sosta e potenzialmente senza fine, che allude al “meccanismo” e all'esperienza del pensiero connettivo (Castelli P, Sbrilli A. 2009).

Una delle serie più celebri di scatole costruite da Cornell porta il titolo di *Medici slot-machine*. Riproduzioni di capolavori del Rinascimento toscano, stampati in diversi formati, fra cui la foto-tessera, sono sistemati nella struttura della slot-machine, insieme a giocattoli e cartine geografiche: i giovani rampolli delle dinastie rinascimentali entrano nel futuro, mentre le macchinette sembrano scrigni dove la fortuna del giocatore e la dea Fortuna si incontrano (Simic C. 1992). Un altro titolo usato da Cornell per le sue invenzioni riporta le parole Principe e Principessa, in un corto-circuito temporale fra Machiavelli e Saint-Exupéry. *Medici Princess*, per esempio, contiene l'immagine di Bia de' Medici, ritratta dal Bronzino. Nella scatola composta da Cornell per la figlia naturale di Cosimo I risalta, accanto alla mano della bambina, una pallina rossa di legno, che riecheggia le palle dello stemma della famiglia dei Medici, ma che è anche, ancora una volta, un giocattolo racchiuso nella sua scatola.

Boîtes e “mise-en-boîte”

Questa gamma di opere di Cornell e Duchamp, insieme con alcune affini di Schwitters, Giacometti, Dalí, furono richiamate – come prodromi e ascendenti di una tendenza all'uso della scatola nell'arte negli anni Sessanta e Settanta – in una mostra dal titolo *Boîtes*, curata da

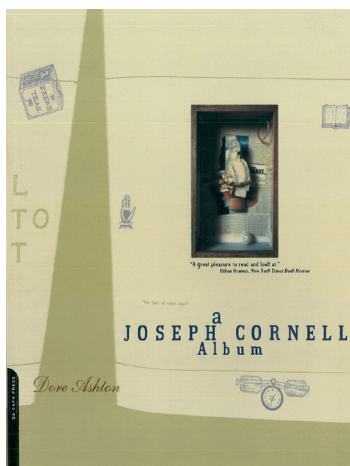


Fig. 3

Copertina del libro di Dore Ashton, *A Joseph Cornell Album*, Da Capo Press, Cambridge MA, 2002.

Susanne Pagé e Françoise Chatel, aperta prima al Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris nel dicembre 1976 e poi trasferita nel febbraio 1977 alla Maison de la Culture di Rennes (Pagé S., Chatel F. 1976). L'esposizione, con le tante opere selezionate, metteva in luce la rilevanza del formato-scatoletta e la pratica della "mise-en-boîte" nel linguaggio di quegli anni, in grado di coniugare la cornice concettuale e gli oggetti di vita quotidiana, l'operazione intellettuale della scelta e il bricolage costruttivo.

Storia dell'arte in scatola

Intanto, l'arte e la storia dell'arte fanno il loro ingresso nelle scatole dei giochi in scatola, con sfide di competenza e memoria nel genere del *Trivial Pursuit*, investigazioni su furti di opere in musei più o meno inventati, giochi di ruolo (Dossena G. 1984, De Luca E. 2011). Non manca il rilascio di kit giocabili da parte di musei e gallerie sulle loro collezioni, nella scia di un fenomeno – la *gamification* – che cerca di adattare le modalità del gioco (compreso il videogame) al patrimonio di opere conservate. Di seguito, tre esempi recenti di giochi sulla storia dell'arte e un'analogia che viene dal passato.

Nel 2015, la Fondazione Beyeler presso Basilea pubblica *Speed Art*. Edito dall'editore Carlit e firmato da Christian Fiore e Knut Happel, il gioco di basa sulla capacità di osservare, riconoscere e classificare – nelle sei categorie proposte – le opere della collezione riprodotte sulle carte. Nella filosofia dell'*edutainment*, la scatola contiene esempi di scelte corrette, errate, confutabili e un mini-catalogo con le schede di alcuni autori, riflessioni su iconografie e composizione e curiosità che inducono il giocatore a informarsi maggiormente su autori e opere citati.

Allo stesso anno 2015 risale *The Gallerist*, un gioco di strategia e di pianificazione a sfondo finanziario, ideato dall'autore portoghese Vital Lacerda e incentrato sul mercato dell'arte. I giocatori vestono i panni di galleristi in competizione che devono scoprire, promuovere e far affermare sulla scena internazionale i propri artisti, attraverso complesse e macchinose dinamiche.

Guess the Artist. The Art Quiz Game è un gioco in scatola uscito nel 2017 presso la Laurence King Publishing. Scritto da Robert Shore, il gioco consiste di 60 carte, ognuna delle quali presenta tre disegni (*visual clues* o indizi visivi) che alludono a un artista, in un arco di tempo dal Rinascimento all'attualità. I disegni non hanno a che fare con lo stile degli artisti da indovinare: sono icone sintetiche e geniali realizzate da Craig Redman e Karl Maier, due disegnatori dallo stile piatto e coloratissimo e dal forte contorno in neretto. Procedendo nella decifrazione degli indizi, i giocatori assemblano un tesoretto di informazioni spendibili nella comprensione delle singole carte e dell'insieme.

Infine, una analogia che ci riporta – con un altro salto temporale e concettuale – all'opera dello storico dell'arte Aby Warburg (1866-1929), autore di *Mnemosyne*, un atlante figurativo (*Bilderatlas*) composto da una serie di tavole, costituite da montaggi fotografici che assemblano riproduzioni di opere diverse: «testimonianze di ambito soprattutto rinascimentale, pagine di manoscritti, carte da gioco; ma anche reperti archeologici dell'antichità orientale, greca e romana; e ancora testimonianze della cultura del XX secolo (ritagli di giornale, etichette pubblicitarie, francobolli)» (Engramma – Mnemosyne Atlas on line). Fra le diverse edizioni esistenti di questo progetto rimasto incompiuto per la morte dell'autore, ne esiste una "in

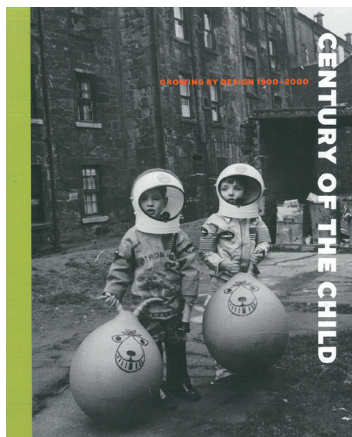


Fig. 4

Copertina del catalogo della mostra tenuta al Moma di New York dal 29 luglio al 5 novembre 2012 a cura di Juliet Kinchin, Aidan O'Connor, *Century of the Child. Growing by Design 1900-2000*, Catalogo della mostra, Moma, New York, 2012.

scatola”: si tratta del catalogo a schede delle mostre dedicate all’*Atlante Mnemosyne* (ed. tedesca: Dölling und Galitz Verlag, 1994; ed. italiana: Artemide Edizioni, 1998) raccolte in un cofanetto cartonato telato blu con sovrimpressioni in rosso. Le tavole, riprodotte su fogli sciolti, «maneggevoli e produttivamente disordinabili», sono estraibili dal contenitore una a una, in sequenze e relazioni diverse. In qualche modo, aggiungono al tavolo da lavoro di chi studia la dimensione di un tavolo da gioco, trasformando lo studio stesso in una sessione costruttiva e combinatoria di interpretazioni e significati (Sbrilli A. 2017)

Presenza rilevante e tema immenso nel panorama attuale (Ortoleva 2012; Raessens 2012; Bartezzaghi 2016), il gioco investe anche il patrimonio artistico, inteso come un immenso catalogo di oggetti e personaggi, una labirintica sequenza di spazi e luoghi, un palinsesto di tempi e livelli da scandagliare e risalire, smontare e rimontare.

Bibliografia

ANTONELLI M. (2018) – *Gli usi creativi della casa di bambola*. Tesi di laurea magistrale in Storia dell’arte contemporanea, Sapienza Università di Roma.

artusi.it – Blog di Maria Stella Bottai e Antonella Sbrilli su gioco e didattica innovativa della storia dell’arte.

ASHTON D. [1974] (2002) – *A Joseph Cornell Album*. Da Capo Press, Cambridge MA.

BARTEZZAGHI S. (2016) – *La ludoteca di Babele*. Utet, Milano.

BELLASI P., FIZ A., SPARAGNI T. (2002) – *L’arte del gioco: da Klee a Boetti*. Catalogo della mostra Aosta. Museo Archeologico Regionale, 20 dicembre 2002 - 13 maggio 2003. Mazzotta, Milano.

BORDES J. (2007) – *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Ediciones Cátedra, Madrid.

PÉREZ C., LEBRERO STALS J. (2010) – *Toys of the Avant-Garde*. Málaga: Museo Picasso 4 ottobre 2010 - 30 gennaio 2011, Fundación Museo Picasso, Málaga.

BORDES J. (2012) – *Historia de los juguetes de construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna*. Ediciones Cátedra, Madrid.

BORDES J. (2016) – *Juguetes de construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna*. Catalogo della mostra Círculo de Bellas Artes, Madrid, 18 febbraio - 15 maggio 2016.[online] Disponibile a: <<https://www.circulobellasartes.com/libros/juguetes-construccion-escuela-arquitectura-moderna-2/>>

BORELLI R. (2019) – *I Lego Certified Professional: gli artisti “quasi” residenti della LEGO*. Tesi di laurea in Storia dell’arte contemporanea, Sapienza Università di Roma.

BOTTAI S. (2018) – “Videogiochi d’artista e videogiochi per l’apprendimento”. In *Economia della cultura*, 3 (anno XXVIII).

CASTELLI P., SBRILLI A. (2009) – “Esplorazioni, estensioni, costellazioni. Aspetti della memoria in Joseph Cornell”. *La Rivista di Engramma*, [e-journal] 70, (febbraio-marzo).

DE LUCA E. (2011) – *Dizionario dei giochi da tavolo*. Libellula Edizioni, Tricase.

Didatticarte - <didatticarte.it il blog> dell’architetto Emanuela Pulvirenti.

DOSSENA G. (1984) – *Giochi da tavolo*. Mondadori, Milano

Engramma - Mnemosyne Atlas on line [2000,2004] 2012 e ss. [online] Disponibile a: <http://www.gramma.it/eOS/core/frontend/eos_atlas_index.php>.

FONTI D., BACCI DI CAPACI F. (2017) a cura di – *La trottola e il robot. Tra Balla, Casorati e Capogrossi*. Catalogo della mostra, PALP Palazzo Pretorio, Pontedera, 11 novembre 2017 – 22 aprile 2018, Bandecchi & Vivaldi, Pontedera 2017.

KINCHIN J, O’CONNOR A. (2012) – *Century of the Child. Growing by Design 1900-2000*. Catalogo della mostra, Moma, New York, 29 luglio - 5 novembre 2012.

Micromondi 2017 [online] Disponibile a: <<https://micromondi.tumblr.com>>.

ORTOLEVA P. (2012) – *Homo ludicus. The ubiquity of play and its roles in present society*, The Italian Journal of Game Studies, [e-journal] 1.

PAGÉ S., CHATEL F. (1976) – catalogo della mostra *Boîtes*, Musée d’Art moderne de la Ville de Paris, 16 dicembre 1976 - 30 gennaio 1977; poi ARC/2, Maison de la culture de Rennes, 3 febbraio - 2 marzo 1977, Paris.

RAESSENS J. (2012) – *Homo Ludens 2.0. The Ludic Turn in Media Theory*. Universiteit Utrecht.

ROSCOE HARTIGAN L. (2007) – Catalogo della mostra *Navigating the Imagination*, Smithsonian American Art Museum, Washington 17 novembre 2006-19 febbraio 2007; Peabody Essex Museum, Salem 28 aprile 2007-19 agosto 2007; San Francisco Museum of Modern Art, San Francisco 6 ottobre 2007-6 gennaio 2008.

SAVINIO A. [1944] (1984) – *Ascolto il tuo cuore, città*. Bompiani, Milano 1944; Adelphi, Milano 1984.

SBRILLI A. (2017) – “La parola all’immagine. Facciamo il nostro gioco”. In *Engramma*, [e-journal] 150 (ottobre).

SIMIC C. (1992) – *Dime-Store Alchemy. The Art of Joseph Cornell*. Tr. it. A. CATTANEO (2005), *Il cacciatore di immagini*, Adelphi, Milano.

SOLOMON D. (1997) – *Utopia Parkway. The Life and Work of Joseph Cornell*. MFA Publications, Boston.

SUBRIZI C. (2008) – *Introduzione a Duchamp*. Edizioni Laterza, Roma-Bari.

TAVELLA C. (2020) – *Tra arte e pedagogia: la formazione degli artisti al gioco da Froebel al contemporaneo*. Tesi di laurea magistrale in Didattica e metodologia dell’insegnamento della Storia dell’arte, Sapienza Università di Roma.

VIOLA F., IDONE CASSONE V. (2017) – *L’arte del coinvolgimento*. Hoepli, Milano.

Antonella Sbrilli, professoressa associata di Storia dell’arte contemporanea alla Sapienza Università di Roma. Tra le pubblicazioni e le mostre recenti sul tema del gioco: catalogo della mostra *Ah che rebus! Cinque secoli di enigmi fra arte e gioco in Italia*, Roma, Istituto Nazionale per la Grafica 2010-2011, co-curata con Ada De Pirro, Mazzotta, Milano 2010; *Nelle tasche del quotidiano. Giocatori di prestigio alle prese con oggetti, immagini, parole*, in catalogo della mostra *Dal nulla al sogno. Dada e Surrealismo dalla Collezione del Museo Boijmans Van Beuningen*, Fondazione Ferrero, Alba, Silvana Editoriale, 2019; *Stare al gioco. Intermezzi ludici e replicabili tra parola e immagine*, con Marco Dotti, Alfabetta edizioni, DeriveApprodi, Milano 2019.

Laura Scala

La Vittoria sul Sole di Malevič: la dissoluzione della realtà

Abstract

La scenografia per *La Vittoria sul Sole di Malevič* (S. Pietroburgo, 1913) rappresenta una delle migliori espressioni di “arte totale”, coniugando la spazialità del teatro cubo-futurista multi-dimensionale, le musiche sperimentali di Matjušin e il linguaggio transmentale di Kručënych. Dai bozzetti di scena di Malevič emerge una nuova idea di spazio, che scavalca la ragione umana – simboleggiata dal Sole – per espandersi nel mondo dei sogni, delle fiabe, delle tradizioni del folklore russo. Un viaggio, attraverso la performance teatrale, che conduce gli spettatori in un nuovo mondo senza il Sole, e quindi senza ordine, direzioni, proporzioni e regole, dove gli oggetti più improbabili galleggiano e danzano nello spazio, come parole libere di una composizione transrazionale di Kručënych.

Parole Chiave

Montaggio — Progetto — Teatro d’Avanguardia — Collage

Quando Malevič dipinge, nell’estate 1915, l’icona *suprematista* del *Quadrato Nero*, ci spalanca una finestra verso un mondo nuovo, oltre la ragione. Questo viaggio *transmentale*, che l’artista Malevič intraprende con il poeta Kručënych e il pittore-violinista Matjušin, trova espressione nell’opera *zaum’ La Vittoria sul Sole*, andata in scena per la prima volta a San Pietroburgo nel dicembre 1913¹: protagonisti del primo spettacolo *cubo-futurista*, considerato l’ultimo passo verso il *suprematismo*, (Marzaduri, Rizzi e Battafarano 1991) sono un gruppo di *superuomini* che combattono e uccidono il Sole, giungendo al mondo nuovo dei *Decimi Contradi*. *Leitmotiv* dell’opera è l’*eliomachia* – la vittoria sulle forze cosmiche e la conquista degli astri – simbolo di rivolta contro ogni imposizione del passato. Lo spazio che Malevič aspira a rappresentare nei sei bozzetti per *La Vittoria sul Sole*, (Fig. 1) fatica ad essere riportato sulla carta, poiché si trova al di là della ragione: l’artista sembra voler catturare un altrove senza tempo, che ha la stessa sostanza dei sogni e dei ricordi e che attinge a linguaggi antichi e nuovi, dei riti magici, del folklore russo, del circo e del cinema. Una spazialità – rappresentata in due dimensioni – talmente surreale, *alogica* e sconfinata, da presupporre un’interpretazione plastica, intesa come processo di assemblaggio attraverso il modello. Sono stati quindi ricostruiti dei plastici tridimensionali a partire dagli schizzi di Malevič.

La Vittoria sul Sole nasce come *Nuovo Teatro “Budetljanin”*² dalla collaborazione di Malevič, Kručënych e Matjušin, riunitisi nell’estate del 1913 a Uusikirkko, in Finlandia, per il primo congresso dei *bardi russi del futuro*. Il manifesto del congresso, pubblicato nei giornali di San Pietroburgo e Mosca, proclama il diritto di:

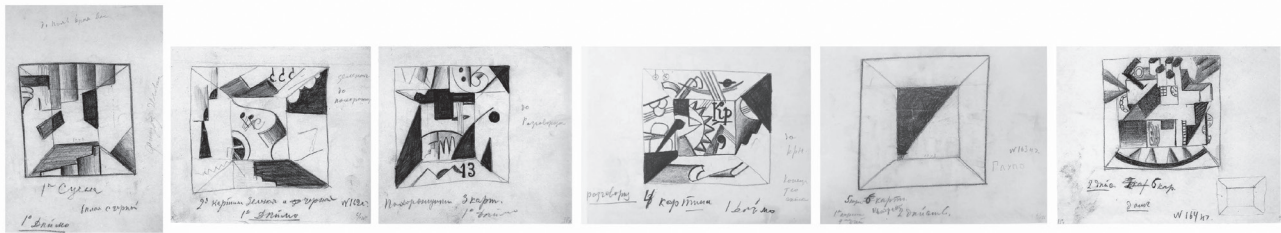


Fig. 1

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, sei bozzetti, matite su carta, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo, 1913.

«annientare il modo di pensare secondo la legge di causalità, ormai antiquato, il buon-senso sdentato, la logica simmetrica [...], dare una versione personale e creativa del mondo vero degli uomini nuovi [...] prendere d'assalto la roccaforte della fiacchezza artistica, il teatro russo, e trasformarlo radicalmente. Teatro d'Arte, Korševskij, Aleksandrinskij, Bol'šoj e Malyj, tutti superati!»

(Matjušin, Kručënych e Malevič, 1913, in Petrova e Di Pietrantonio 2015, p. 185 e seguenti.)

Malevič, Kručënych e Matjušin ricercano assieme «nuovi procedimenti che insegnino un modo nuovo di comprendere il mondo, superando il mondo reale, affrancandosi dai sensi e dalla ragione, per attingere a una realtà superiore» (Kručënych 1913) vagliando nuove forme di espressione nell'arte, nella letteratura e nella musica. I tre stravolgono completamente il modo di fare teatro, è attraverso l'azione di *de-costruzione analitica* e *ri-costruzione sintetica* del materiale artistico che prende forma questa rivoluzione: le tecniche compositive pittoriche, per di più di matrice cubista, scavalcano i limiti dell'arte, passando dalla poesia alla musica e all'azione scenica; mentre i pittori *budetljane* sezionano parti di corpi e oggetti che ri-cuciscono tra loro restituendo nuovi significati, gli scrittori *zäum'* recidono nessi sintattico-semantiche del tessuto verbale e squarciano le parole in componenti minime, fino alla sillaba o alla lettera, esaltandole nei loro singoli valori fonici, per poi ricomporle in inimmaginabili combinazioni del linguaggio *transmentale*. Ne *La Vittoria sul Sole* Kručënych procede al ri-assemblaggio, non solo di singoli frammenti di azione e di brandelli di dialogo, ma anche di fonemi privi di significato. Si tratta di operazioni di smontaggio, montaggio e *collage*, basati sullo *sdvig* cubista: questa pratica, che comporta il dislocamento di piani pittorici, bruschi passaggi di tecniche compositive e rapporti dimensionali-figurali inattesi e apparentemente incompatibili, si traduce nella lingua *zäum'* di Kručënych in fratture immotivate di segmenti verbali e accostamenti casuali di lettere, sillabe e unità di senso. La stessa sensazione di *nonsense* doveva essere provocata dalle collisioni illogiche di suoni nelle composizioni sperimentate dal musicista Matjušin e dai movimenti sgraziati degli “attori-figurine” disegnati da Malevič. La parola e la musica seguono la via della pittura, abbandonando ogni gravame del passato e liberando l'atto creativo da inutili pesi. «La logica ha sempre posto un ostacolo ai nuovi movimenti del subconscio e, al fine di liberarsi dai pregiudizi, è stata promossa la corrente dell'*a-logismo*» (Malevič 1919). Nelle lettera a Matjušin del giugno 1916 Malevič incita l'amico: «strappiamo la lettera alla riga e diamole la possibilità di muoversi liberamente [...]. Queste masse (di lettere) si libereranno nello spazio e daranno alla nostra coscienza la possibilità di spingerci sempre più lontano dalla terra»³.

Malevič schizza sei scatole sceniche tridimensionali, (Fig. 1) che possono alludere ad un tronco di piramide – la cui base maggiore è rivolta verso

gli spettatori – o ad un cubo visto in prospettiva centrale. Tutti gli schizzi dei quadri sono legati alla figura del quadrato e costruiti sul quadrato, l'osservatore è idealmente “chiuso” dentro un cubo che, visto tridimensionalmente, è formato da cinque quadrati in profondità e un sesto quadrato è posto ipoteticamente alle spalle del pubblico. Il fondale è una costruzione di camere nella camera, una moltiplicazione di specchi, un caleidoscopio di mondi che si spalancano davanti agli occhi dello spettatore: ogni faccia è una proiezione sul mondo nuovo (Michelangeli 2000).

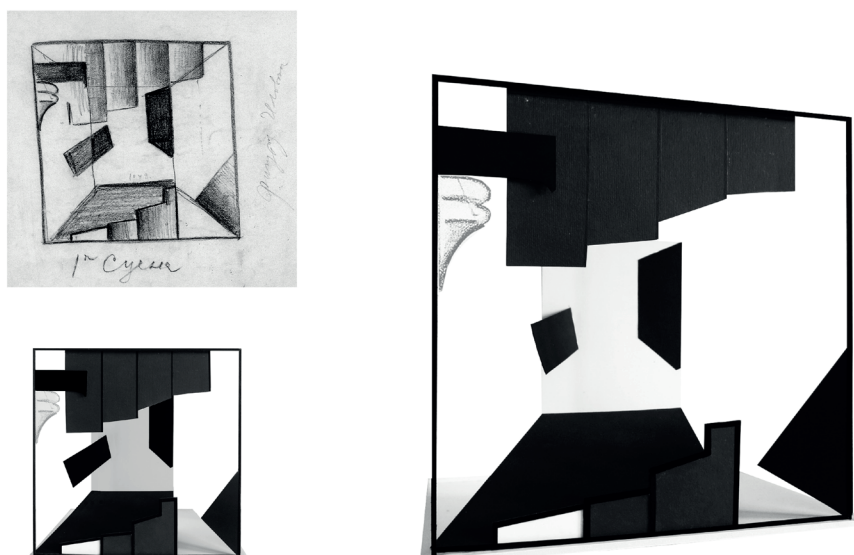
Nei sei quadri molteplici forme scure sono inscritte nello spazio bianco, in un *climax* che porta alla vittoria sul Sole e al raggiungimento dei *Decimi Contradi*: la figura statica del quadrato diventa contenitore della dinamica della vicenda. Gli oggetti neri, più o meno campiti, di dimensioni, proporzioni e campi semantici incongrui, strappati dalla loro realtà, invadono la scatola scenica, disorientando lo spettatore; la loro collisione dà vita al nuovo mondo, oltre la ragione; alcuni di questi oggetti, come il cappello, il cucchiaino e la scala, sono archetipi figurativi che ricompaiono in altre opere di Malevič (ad esempio: *Englishman in Moscow*, Stedelijk Museum di Amsterdam, 1914). (Fig. 2)

Come un regista di un sogno o di un ricordo di un bambino, Malevič associa i camini, le scale, la falce, la ruota del mondo della fabbrica, con i violini, le note musicali, le canne d'organo, la tromba, che alludono alla cacofonia di Matjušin; un capitello classico, numeri, lettere, cerchi, triangoli neri, sistemi planetari e primi elementi *suprematisti* si affastellano all'interno dei sei quadri bianchi, come libere parole *alogiche* in un testo di Kručënych; immagini che si materializzano, o viceversa, che si dissolvono dentro lo sfondo bianco. In questi bozzetti, lo spazio, o il vuoto o il “bianco”, si realizza attraverso gli oggetti che contiene, cioè i pieni, il “nero”: elementi topologicamente collocati rispetto all'osservatore, galleggiano danzando *entro ed oltre* i confini tridimensionali tracciati da Malevič, rievocando quella «trasparenza letterale e fenomenica» di Rowe e Sluzky (Rowe e Sluzky 1963, 45-54). Lo spettatore è trascinato in un universo in cui ha la simultanea percezione di diversi piani, figure, tempi e mondi; lo spazio bianco si espande tra gli oggetti, trascende i confini della ragione. Il bianco, cioè l'assoluto e la perfezione a cui si aspira, contrasta con il nero della concretezza degli oggetti quotidiani, che irrompono sulla scena *cubo-futurista*, fino a che, nel *quinto quadro*, il *Quadrato Nero* prende il sopravvento, annientando il bianco e i tradizionali valori illuministici della ragione. «Alla fine della scena V il quadrato scuro scende dentro il quadrato del palcoscenico, prima è come una tenda che si abbassa sulla diagonale, poi una palpebra che si chiude» (Semerani 2012, 28). Malevič sembra comprendere l'universo intero, acquisendo piena consapevolezza che gli opposti si compenetrano tra loro, fino a ritrovarsi in un ordine altro.



Fig. 2
Kazimir Malevič, *Englishman in Moscow*, dipinto, Museo Stedelijk Amsterdam, 1914.

Giungiamo ai *Decimi Contradi* nel viaggio attraverso i sei bozzetti disegnati da Malevič; il nuovo spazio *cubo-futurista* si evince attraverso un'indagine per isolamenti figurali, individuando densità di pieni e vuoti, attraverso la ricostruzione di modelli tridimensionali che ne riproducano la scatola scenica, il nostro campo d'azione: ognuno dei quadri, ricostruito come un cubo visto in prospettiva, è letto in base alla forma, alla dimensione e alla topologia degli elementi scuri al suo interno, che direzionano lo sguardo dell'osservatore, tra compressioni e distensioni percettive, secondo leggi di attrazione e contrasto tra le forme. L'analisi compositiva dei bozzetti attraverso il modello diventa quindi uno strumento di esplorazione

**Fig. 3**

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del quadro primo, agiamento primo, matite su carta, 1913, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo.

Laura Scala, interpretazione plastica del bozzetto, 2017.

degli elementi e delle relazioni che intercorrono tra questi all'interno del campo d'azione. La ricostruzione plastica comporta l'estremizzazione di segni e forme espressive, da tradurre in termini spaziali: come avrebbero potuto essere costruite tridimensionalmente queste scenografie nel piccolo teatro Luna Park di San Pietroburgo?⁴

Nel *quadro primo* del *primo agiamento* (Fig. 3) due *forzuti futuristi* strappano il sipario e si descrive, più o meno frammentariamente, la vittoriosa lotta contro il Sole. La dinamica dell'azione scenica è accentuata dai due oggetti neri, conficcati all'interno del cubo come due schegge, controbilanciate compositivamente da un triangolo nero in basso a destra e da un rettangolo nero in alto a sinistra. In alto, una colonna classicheggiante allude al passato da sconfiggere. Le quinte sono un sipario scuro, composto di quattro tende e sulla pavimentazione è disegnata una sorta di impalcatura a tre livelli.

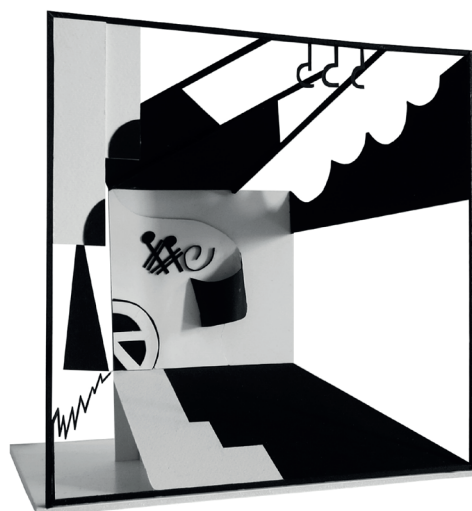
Nel *secondo quadro* (Fig. 4) gli oggetti bianchi e neri rimandano ad una zuffa: sullo sfondo a sinistra gira una mezza ruota bianca e nera e, vicino a due crome e una chiave di basso, si avvolge una coperta scura, ad anticipare la vittoria del nero sul bianco; sulla pavimentazione nera è disegnata un'altra impalcatura a tre livelli; dal soffitto, vicino a tre ganci appesi, incombe una figura nera di sette lati, come un uccello oscuro, mentre sulle facce laterali due tende bianche, a sinistra, e un sipario nero, a destra, come un pipistrello, inquadrano la scena.

Nel *quadro terzo* (Fig. 5) i *becchini* cantano per la morte del Sole; il bozzetto è un affastellamento di punti, linee e superfici bianche e nere su diversi livelli, che prefigurano un mondo nuovo. Sei figure nere dominano la scena: sullo sfondo una porzione di cerchio nero si allunga verso un altro piccolo cerchio nero, invadendo la faccia destra; dal soffitto cala un'ingombrante croce scura, che allude alla morte del Sole; sulle facce laterali sono disegnati un trapezio nero, a sinistra, e due triangoli neri, a destra, di cui uno appeso. Sul pavimento una croma nera sembra muoversi vicino al numero 13. Dal soffitto pendono due drappi bianchi.

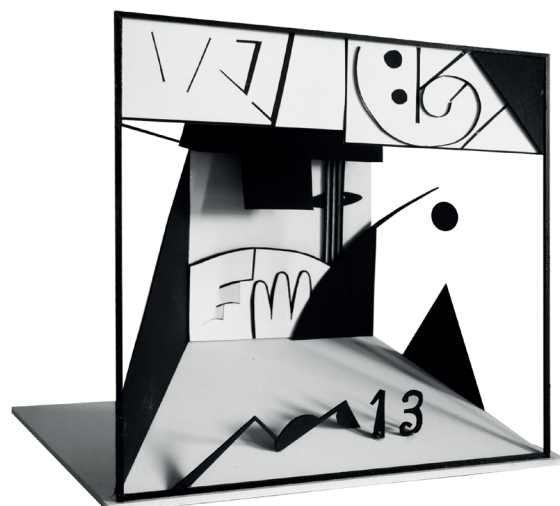
Nel *quadro quarto* (Fig. 6) "*quelli che portano il Sole prigioniero*" giungono ai *Decimi Contradi* e cantano la sua morte. Sullo sfondo a sinistra appare un grande Sole a metà, due lettere *Kp* sottolineate e una virgola nera; sulla sinistra si nota un aeroplano rivolto verso il Sole. Figure triangolari,

Fig. 4

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del *quadro secondo*, *agimento primo*, matite su carta, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo, 1913.
Laura Scala, interpretazione plastica del bozzetto, 2017.

**Fig. 5**

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del *quadro terzo*, *agimento primo*, matite su carta, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo, 1913.
Laura Scala, interpretazione plastica del bozzetto, 2017.



**Fig. 6**

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del quadro quarto, agimento primo, matite su carta, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo, 1913.

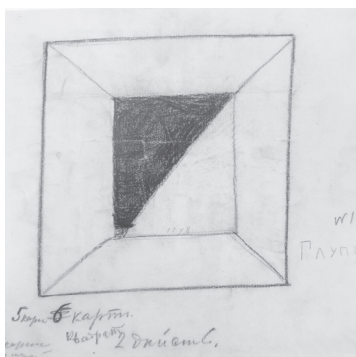
Laura Scala, interpretazione plastica del bozzetto, 2017.

quadrangolari e un pianeta nero smuovono lo spazio: da una forma nera, in basso a sinistra, si erge una sorta di pugno chiuso, come un cannone rivolto verso il Sole; un triangolo nero è appeso in alto a destra e un altro quadrilatero è collocato nello spigolo in alto a sinistra del fondale (si tratta probabilmente di un'ala dell'aereo); sul soffitto un pianeta oscilla tra linee oblique, curve, drappi e ganci con le ali. L'occhio dell'osservatore inciampa su un avvallamento ricurvo della pavimentazione, mentre, attraverso le pareti laterali, si intravedono sistemi planetari, squarci verso nuovi mondi e dimensioni.

Il *quadro quinto* del *secondo agimento* (Fig. 7) anticipa il famoso *Quadrato Nero* del 1915: un quadrato sullo sfondo tagliato a metà, in due triangoli, di cui quello sovrastante è nero, un'eclisse parziale, poi totale, del Sole, la vittoria sulla luce e sulla ragione. I personaggi dei *nuovi* spiegano ai *codardi* di aver sparato al passato e il *declamatore* si rallegra del presente. Vuoto di oggetti e pieno di sensazioni, il *Quadrato Nero* si apre come una finestra verso l'universo intero; non c'è motivo di dubitare che il *Quadrato Nero suprematista* trovi origine in questo quadro, immagine unica comprensiva di tutti i significati.

Si raggiungono infine i *Decimi Contradi* (Fig. 8). La scatola scenica cubica del *quadro sesto* viene contraddetta da una rappresentazione contemporaneamente prospettica e assonometrica, che raffigura, attraverso un *collage* di frammenti, un grande *edificio-casa-città cubo-futurista*: dal tetto si stagliano cinque camini cilindrici o canne d'organo, da una finestra si intravede un orologio, da una scala a chiocciola e da una scaletta a pioli si raggiungono mete ignote. Questa *città-comò*, incastrata nella scena, si svincola dalla logica terrestre, non è collocabile nel tempo e nello spazio che conosciamo. Nel *mondo alla rovescia* dei *Decimi Contradi* (*topos* del futurismo russo) l'uomo è libero da ogni gravame fisico e psicologico: sono abolite le leggi, le convenzioni sociali, le gerarchie, sono scardinate le coordinate spaziali e temporali, non vigono più le regole logico-causali, né le norme grammaticali. Il tempo scorre al contrario, la causa precede l'effetto, non c'è più proporzione e direzione, tutto è il contrario di tutto; di fronte alla realtà capovolta mostrano i loro limiti il buonsenso, la logica e la ragione.

Tra tutti, il *quadro sesto* è quello più complesso in termini spaziali, molte sono le incongruenze del bozzetto: la *città-comò* è intesa come un cor-

**Fig. 7**

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del quadro quinto, agimento secondo, matite su carta, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo, 1913.

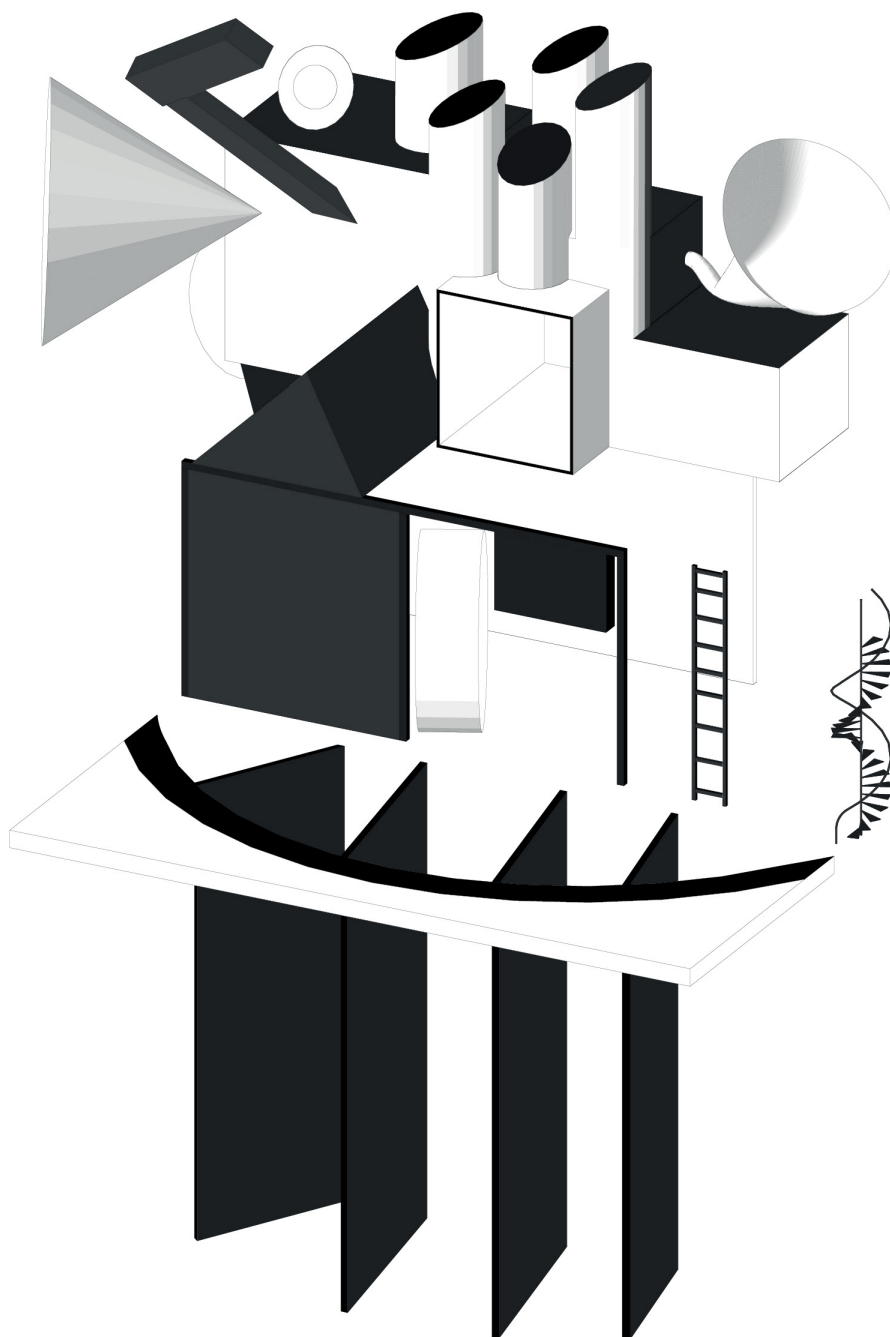
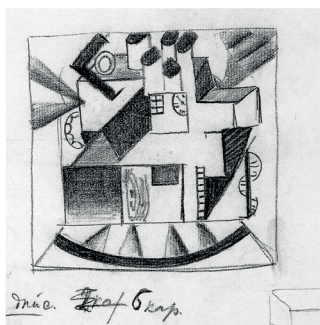


Fig. 8

Kazimir Malevič, *Pobeda Nad Solncem/ La Vittoria sul Sole*, bozzetto del quadro sesto, agi-mento secondo, matite su carta, 1913, Museo di Arte Teatrale e Musicale, S. Pietroburgo. Laura Scala, interpretazione plastica del bozzetto, 2017.



Fig. 9
Kazimir Malevič, *Instrumental Lamp o Musical Instruments*, Stedelijk museum, Amsterdam, 1913.

po, attorno al quale l'occhio dell'artista ruota nel tempo e nello spazio; Malevič apporta continue modifiche del punto di vista, accosta tra loro viste parziali, sezioni e prospettive distorte, disorientando lo spettatore. I *Decimi Contradi* rimandano a un mondo, uno spazio e un tempo non tangibili, che il disegno bidimensionale non può intrappolare.

Nell'opera *Instrumental Lamp* di Malevič (Fig. 9), si riscontrano gli stessi elementi e leggi di composizione del *quadro sesto*, a colori. La costruzione avviene per operazioni di smembramento, perforazione, addizione e sottrazione di corpi, scomposizione e ricomposizione di pezzi.

Cubo-futurismo e *suprematismo* sovvertono l'uso della parola, del suono, del colore, del segno e rivoluzionano l'idea canonica di spazio. La distorsione visiva del *cubismo* e l'alienazione dell'oggetto, attraverso gli espedienti dello *svig*, del *collage*, dello smontaggio e ri-montaggio, riportano l'attenzione all'oggetto per le sue caratteristiche formali e materiche, indipendentemente dalle sue funzioni. L'attenzione dell'oggetto in sé nell'arte e nel teatro è analoga al valore della parola e del suono in sé nella letteratura *cubo-futurista* russa: sintagmi per comporre nuovi linguaggi, frammenti per creare nuovi mondi a cui aspirare. La lingua è il significato congelato nella parola, così come l'energia è congelata nelle forme.

Il *mondo alla rovescia* di Malevič è uno spazio in cui smarrirsi come *Alice nel Paese delle Meraviglie*, in cui l'irrazionale irrompe nella quotidianità e il mondo industriale della tecnica, della velocità e della macchina si fonde con l'universo onirico, circense, imprevedibile e fiabesco dell'infanzia e dei miti, per scortarci in quel limbo, «luogo indefinito dove nasce l'arte» (Semerani, mail del 2017) a cui si attinge solo attraverso una conoscenza altra: una frattura spazio-temporale spalancata su un mondo nuovo.

Note

¹ Alla prima messa in scena del 3 dicembre 1913 presso il piccolo teatro del Luna Park di via Oficérskaja a San Pietroburgo segue un'ulteriore *performance* il 5 dicembre dello stesso anno. Lo spettacolo, diviso in due *agimenti* (atti) di quattro e due scene, è introdotto dal prologo di Chlebnikov. Dell'opera restano i bozzetti delle scenografie e dei costumi di scena di Malevič, il libretto scritto in lingua *zaum'* da Kručěnych, ma solo ventitré battute di musica sperimentale di Matjušin.

² *Budetljanin* (plurale *budetljane*) è un neologismo che Chlebnikov inventa in sostituzione al termine "futurista". *Budetljane* significa infatti "gli uomini del futuro" o "gli uomini che saranno", dal verbo russo "*budet'*" (lui/lei sarà).

³ Diverse lettere e note sui rapporti di Malevič con Matjušin sono tradotte in italiano in MALEVIČ K. (2000) – *Suprematismo*. a cura di DI MILIA G., Abscondita, Milano.

⁴ Per questioni organizzative e mancanza di denaro, i disegni preparatori di Malevič diventano le scenografie stesse, collocate sul fondale della scena: ogni allusione tridimensionale dei bozzetti è lasciata solo all'azione delle luci di scena. [Confrontare LIVŠIC B. K. (1933) – *Polutoraglazjyj strelec*, Leningrad. Trad. it. KRAISKI G. (1968) a cura di – *L'Arciere dall'occhio e mezzo*. Autobiografia del futurismo russo. Laterza, Bari.].

Bibliografia

- BOWLT J. E. (1976) – *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism, 1902-1934*. Viking Press, New York, 116-135.
- DE MICHELI M. (1959) – *Le avanguardie artistiche del Novecento*. Feltrinelli, Milano.
- DOUGLAS C. (1980) – *Swans of other worlds, K. Malevich and the origins of Abstraction in Russia*. UMI Research Press, Ann Arbor.
- DI MILIA G. (2000) a cura di – *Kazimir Malevic, Suprematismo*. Abscondita, Milano.
- KRUČĚNYCH A. E. (1913) – *Pobeda Nad Solncem*. Petrograd.
- Trad. it. M. BÖHMING (2003) a cura di – *La Vittoria sul Sole*. La mongolfiera, Cosenza.
- KRUČĚNYCH A. E. (1913) – *Novye puti slova*. In CHLEBNIKOV V., KRUČĚNYCH A. E., GURO E. – *Troe, Žuravl'*, Sankt-Peterburg.
- LIVŠIC B. K. (1933) – *Polutoraglazyj strelec*, Leningrad.
- Trad. it. KRAISKI G. (1968) a cura di – *L'Arciere dall'occhio e mezzo. Autobiografia del futurismo russo*. Laterza, Bari.
- MILNER J. (1996) – *Kazimir Malevich and the Art of Geometry*. Yale University Press, New Haven.
- MALEVIČ K. (1919) – *O novych sistemach v iskusstve*. Unovis, Vitebsk.
- MALEVIČ K. (1976) – *Pis'ma k M. V. Matjušin*. In E. F. Kovtun, *Ežegodnik otdela rukopisi Puškinskogo doma na 1974 god*. Leningrad.
- MATJUŠIN, KRUČĚNYCH A. E. e K. MALEVIČ (1913) – *Pervyj vserossijskij s'ed bajačej buduščego (poetov-futuristov), Zasedanija 18 i 19 ijulia 1913 goda v Usikirko (Finljandija) [Il primo congresso panrusso dei poeti futuristi, 18 e 19 luglio 1913 a Uusikirkko (Finlandia)]*. *Za 7 dnei*, 28, (122), pp. 605-606.
- MARZADURI M., RIZZI D. e BATTAFARANO I. M., (1991) – *Scritti sul futurismo russo*. Peter Lang, New York, Bern.
- MICHELANGELI C. (2000) – “Il vuoto e il suo respiro”. In BASNER E., CASALI C., CORRADINI M., CORTENOVA G., GUADAGNINI W., MICHELANGELI L., VILINBACHOVA T., PETROVA E. – *Kazimir Malevič e le sacre icone russe. Avanguardia e tradizioni*. Electa, Milano.
- PETROVA E. e DI PIETRANTONIO G. (2015) a cura di – *Malevič*. Giunti Arte Mostre Musei, Milano.
- PETROVA E., KARASIK I. e N., BASNER E. V., (2000) – *In Malevič's circle: confederates-students-followers in Russian 1920s-1950s*. Palace Editions, Moscow.
- ROWE C. e SLUZKY R. (1963) – “Transparency: Literal and Phenomenal”. *Perspecta*, vol. 8, 45-54.
- SEMERANI L. (2012) – “Il Circolo Malevič – La scuola UNOVIS 1919-1922. Il dipartimento di Ricerca Formale e Teorica del Museo di Cultura Artistica di San Pietroburgo, 1923-1926”. In GALLO A., a cura di – *The clinic of dissection of art*. Marsilio, Venezia, 12-31.

Laura Scala (Treviso, 1986), consegue il titolo di Dottore di Ricerca in Composizione architettonica e urbana presso l'Università luav di Venezia con ottimo, lode e dignità di pubblicazione nel 2017. La tesi è stata esposta alla mostra Close Reading, a cura di L. Degli Espositi, presso Galleria Tulpemanie di Milano, nell'aprile 2017. Durante la sua formazione, svolge un periodo di tirocinio presso lo studio veneziano Semerani e Tamaro Architetti Associati; si laurea con lode alla Facoltà di Architettura di Venezia nel 2012. Svolge attività di collaborazione alla didattica con la professoressa A. Gallo nei corsi e nei laboratori integrati luav dal 2014 e nei W.A.Ve. dal 2016. Dal 2013 cura e promuove l'allestimento di mostre di architettura e design per lo più legate all'Università luav di Venezia; è autrice e co-autrice di visioni critiche sui W.A.Ve. di architettura e di progetti pubblicati con la professoressa A. Gallo.

Cosimo Monteleone
Frank Lloyd Wright e il gioco dell'astrazione geometrica

Abstract

Friedrich Fröbel è noto alla storia come l'ideatore del Kindergarten, un'istituzione pedagogica istituita in Germania nel 1837 e diffusa nel resto del mondo nell'arco di cinquant'anni. Il metodo educativo costituì un momento particolarmente significativo nel processo formativo di Frank Lloyd Wright e questo saggio indaga le modalità di apprendimento dell'architetto americano e le possibili ricadute nelle sue opere. L'analisi si concentra non tanto sulle similitudini formali ravvisabili nei progetti, già indagate da molti studiosi, quanto piuttosto sulle tracce che le regole del gioco hanno lasciato nel metodo compositivo del Maestro.

Parole Chiave

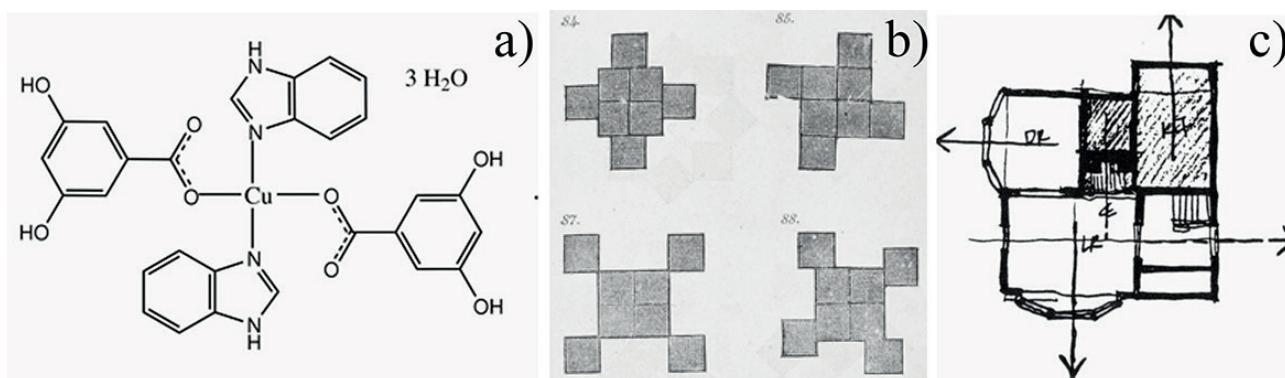
Frank Lloyd Wright — Kindergarten — Fröbel

Tanti sono i pareri sul peso da attribuire all'influenza che il gioco e lo studio esercitano sulla formazione della personalità, ma tutti i pedagoghi concordano nel ritenere entrambi fondamentali per un sano accrescimento psicofisico dell'individuo. In particolare, i cosiddetti giochi di "costruzione" sollecitano la reinterpretazione della realtà introducendo il bambino a quanto gli esperti definiscono imitazione differita (Trisciuzzi 1984), ossia la capacità di riprodurre comportamenti anche in assenza di un modello. Se il gioco e lo studio rivestono un ruolo così importante nella formazione dell'io, quanto di quello che apprendiamo nel periodo di formazione si riversa nel comportamento e nelle azioni di un individuo adulto? Se questa domanda è indirizzata all'approfondimento di un personaggio del calibro di Frank Lloyd Wright, l'esplorazione si fa insidiosa, in prima istanza perché le radici culturali dell'architetto americano sono molte e, poi, perché esistono già numerosi studi a riguardo (Kaufmann 1981). E allora che scopo ha insistere su questi argomenti se i critici hanno già scandagliato la relazione tra il metodo educativo di Friedrich Wilhelm August Fröbel e la produzione architettonica del periodo *Prairie*? Questo saggio propone il superamento delle analogie formali e simboliche – che, comunque, non si vogliono negare – tra i disegni del manuale del *Kindergarten* e le planimetrie o i volumi degli edifici wrightiani, per mettere in luce come in Wright il gioco si sia trasformato in uno strumento per la composizione. Per comprendere quando sia profonda l'influenza del *Kindergarten* nella formazione del Maestro, prima ancora di addentrarsi nella filosofia del metodo, conviene riferire in modo sintetico, ma con precisione, a quale parte dell'istituzione pedagogica l'architetto americano fu introdotto dalla madre Anna Lloyd Jones, con quali modalità e in quali circostanze.

Questo breve percorso di ricostruzione storico-biografica prende le mosse da un punto di partenza privilegiato, le parole dell'autore raccolte in *An Autobiography* (Wright 1998)¹. Anna sarebbe venuta a conoscenza del metodo di Fröbel nel 1876, in occasione dell'Esposizione del Centenario di Filadelfia e acquistò i *doni* attraverso i quali i suoi due figli, Frank e Mary Jane, rispettivamente di 9 e 7 anni, giocando, avrebbero dovuto iniziare un percorso di apprendimento. Rileviamo alcuni punti fermi: il primo è che Wright fu introdotto al metodo in età avanzata; il secondo è che egli non partecipò mai ad un vero e proprio *Kindergarten* in senso stretto. Infatti, Anna piegò il metodo di Fröbel alle ristrettezze economiche familiari, rinunciando a prestazioni didattiche professionali e puntando esclusivamente sulle attività che potevano essere svolte all'interno di una stanza. Invece, nelle intenzioni originali del pedagogo, il *Kindergarten* era destinato ai bambini in età compresa tra i 3 e i 5 anni, radunati in classi da di circa 25-30 individui, assegnando grande importanza alle attività comunitarie e alle piccole colture all'aperto (Owen 1906).

Il giovane Wright ebbe quindi un'infanzia solitaria, frequentando un *Kindergarten* lacunoso. Ma se l'esperienza della condivisione e del confronto con i compagni di gioco non fu mai più recuperata, al contrario, il Maestro poté procurarsi un contatto privilegiato con la natura, completando in parte, da autodidatta, la prima formazione acquisita nel suo personale *Kindergarten*. La madre, infatti, preoccupata per il solipsismo del figlio – che prediligeva leggere e fantasticare, piuttosto che uscire all'aria aperta e giocare con i coetanei – lo affidò, ancora adolescente, alle cure dello zio James, affinché lo introducesse alla dura vita dei campi. In questi anni di contatto diretto con le rigogliose praterie e i folti boschi di Spring Green (Wisconsin), le relazioni tra quanto appreso al tavolo di gioco e le regole imposte dalla natura si rivelarono al giovane Frank in tutta la loro adamantina chiarezza.

Non vi è dubbio che l'intervento materno, per quanto sia stato mitizzato negli scritti dell'architetto americano, segni un momento particolarmente significativo nel suo processo formativo, come testimonia l'iter progettuale di una vita, dal quale si evince come egli abbia assorbito soprattutto due aspetti impliciti al metodo pedagogico: il geometrismo, derivato dalla logica formalistica di Heinrich Pestalozzi (maestro e punto di riferimento per Fröbel); e il simbolismo, espressione di una visione romantica della realtà da parte del pedagogo tedesco (Fröbel 1993)². Sono questi i due aspetti sui quali i critici si sono maggiormente soffermati studiando le opere di Wright. Per quanto concerne le conseguenze legate all'uso di forme geometriche riconducibili al metodo fröbeliano, si considerino le celebri vetrate del periodo *Prairie*, rappresentazioni astratte della natura ottenute per mezzo di un'opportuna distribuzione a spina di pesce delle figure piane, riprodotte nella realtà con superfici di vetro colorato. Lo *Unity Temple* ad Oak Park del 1906 rimanda invece nelle sue forme volumetriche all'assemblaggio dei blocchetti d'acero. Le suggestioni formali del metodo pedagogico arricchirono la concezione architettonica wrightiana anche di un'ulteriore sfumatura fondamentale, quella che voleva che si assegnasse ad ogni forma un significato. Secondo Fröbel nella mente del fanciullo si instaurava spontaneamente un collegamento diretto tra forme e simbolo, così il quadrato diventa espressione di stabilità e fermezza, il cerchio di dinamicità e il triangolo di ascetismo. Questo tipo di influenza, per lo più didatticamente indotta con l'esperienza diretta e gli esperimenti eseguiti sugli oggetti, ha lasciato un segno profondo in molti edifici del Maestro,

**Fig. 1**

a) cristallo di rame; b) configurazioni *windmill*; c) F. L. Wright, Casa Studio, Chicago, Oak Park (1889).

i quali si distinguono sempre per una notevole carica simbolica, associata alla forma. Un esempio emblematico di questo atteggiamento può essere ricondotto al già citato *Unity Temple*; l'edificio costituisce un caso di connessione evidente tra architettura e concetto, poiché l'aggregazione dei volumi racchiude un puro spazio cubico al suo interno alludendo alla saldezza morale, tema molto caro alla religione unitariana, che predicava una vita irreprensibile in armonia con la natura e contemporaneamente un rapporto intimistico con la divinità. Il cubo, il poliedro più stabile tra i solidi platonici, incarnava perfettamente queste aspirazioni.

Una breve analisi delle matrici culturali sulle quali Fröbel fondò il *Kindergarten*, permette di superare, però, le connessioni geometrico-simboliche tra metodo pedagogico e architettura, concentrando invece l'attenzione su come le regole del gioco abbiano influenzato il comporre wrightiano.

Prima di dedicarsi interamente e con successo all'attività didattica, Fröbel accumulò molte conoscenze in campi disomogenei: fu impiegato presso l'Ufficio di Boschi e Foreste, topografo, cartografo, segretario privato, ragioniere, tutore e cristallografo (Fröbel 1889). In particolare, quest'ultima esperienza, condotta a Berlino tra il 1811 e il 1812 in qualità di assistente di Christian Samuel Weiss presso il museo di Mineralogia della città, gli suggerì il fondamento scientifico per una solida struttura teorica, adatta a supportare il suo innovativo metodo pedagogico. Fröbel era alla ricerca di leggi naturali semplici da applicare ad ogni tipo di crescita, compresa quella umana (Spielman Rubin 2002). Per questo motivo si rivolse alla cristallografia isolando dai frammenti di roccia i germi della trasformazione, della crescita e dell'energia. Memorie formali, riconducibili alle costruzioni grafiche del modello weissiano per lo sviluppo di un cristallo, si possono rintracciare nelle figure *windmill* di Fröbel, ottenute dalla costituzione di un nucleo centrale, intorno al quale gli altri elementi vengono disposti. Un'eco della disposizione dei blocchi d'acero al tavolo del *Kindergarten* si può trovare nella organizzazione centrifuga e dinamica delle planimetrie delle case *Prairie*. La Casa-Studio di Oak Park costituisce in questo senso il primo e più emblematico esempio; la disposizione planimetrica *windmill* delle stanze è molto simile a quella suggerita dal pedagogo tedesco nel distribuire i blocchi d'acero partendo da un nucleo centrale (il focolare per Wright), intorno al quale, poi, gli elementi più esterni vanno fatti ruotare e traslare a piacimento, ma sempre nella stessa direzione; il movimento indotto ricorda molto da vicino le modalità di crescita della materia inanimata e, in particolare, dei cristalli (Fig. 1). Esiste un aspetto importante, per quanto riconducibile al mondo delle ipotesi, che potrebbe costituire un ulteriore tassello importante tra il metodo di Fröbel e l'avventura progettuale dell'architetto

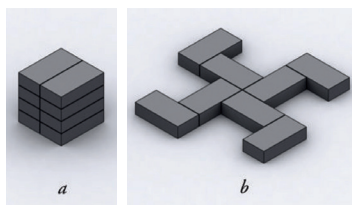


Fig. 2
Quarto dono (Blocchi d'acero);
Legge di Unità.

americano. Durante gli anni trascorsi ad Oak Park, Wright si occupava in parte anche dell'educazione dei figli, impartendo loro lezioni al tavolo del *Kindergarten*; si può immaginare che il passaggio dal ruolo di allievo a quello di maestro, con il rinnovato impegno d'approfondimento che questo compito comporta e la possibilità di poter accedere non solo alle figure del testo ma soprattutto ai commenti teorici e alle spiegazioni che il pedagogo tedesco associava loro, abbia costituito uno spunto riassuntivo, un reale momento di sintesi, a sostegno dell'architettura organica nascente. La crescita dei cristalli secondo Weiss avveniva rispettando leggi precise, prese poi in prestito da Fröbel che le trasformò nelle regole da rispettare durante il gioco: la Legge di Unità, la Legge del Contrasto, la Legge di Sviluppo e la Legge di Connessione (Hughes 1911).

La Legge di Unità si applica a tutti gli enti, ciascuno considerato simultaneamente come un intero a sé, e come frammento di una porzione più grande, che a sua volta diventa parte di un intero ultimo. Per Fröbel la Legge di Unità costituisce un antifatto fondamentale che si manifesta sin dal principio nella cura con cui i giochi sono presentati al fanciullo. Le scatole contenenti i blocchetti d'acero venivano, infatti, capovolte sul tavolo, facendo slittare il coperchio superiore in modo da presentare ai bambini il contenuto sotto forma di solido unitario, tuttavia costituito da singole parti. Durante il gioco gli elementi potevano essere posizionati in maniera tale da ottenere configurazioni differenti, ma alla fine del gioco il bambino doveva riporre nella scatola i componenti del gioco ricostituendo l'unità originaria (Fig. 2). Per Wright la Legge di Unità agisce come perno a tutta la sua architettura, descritta spesso come un'entità organica espressa nei dettagli che si integrano al progetto, quest'ultimo, a sua volta, si relaziona all'orografia del luogo, e così via. Un esempio di questo approccio unitario può essere ravvisato nel secondo progetto per la *Herbert Jacobs House*: la casa sorge nei pressi di Madison (WI) e quindi è esposta al rigido clima del nord. L'architetto sviluppa *ad hoc* uno schema che chiama *Solar House*, interrando il lato settentrionale dell'edificio per proteggerlo maggiormente dal freddo: la pianta, la forma del giardino e molti dei particolari, si basano sul cerchio, rimandando al disco solare, e mentre la connessione alla terra è garantita dallo scavo nell'arenaria locale, il materiale di risulta è servito alla creazione dei mattoncini che costituiscono la materia dei muri (Fig. 3). La Legge dei Contrasti (chiamata anche Legge degli Opposti) può essere considerata una diretta conseguenza della Legge di Unità; essa abbraccia tutte le possibili diversità, dalle più somiglianti fino al raggiungimento degli estremi opposti, caratterizzati da una compresenza di polarità che manifestano una proprietà comune. Fröbel conclude in *The Education of Man* che tra i diversi gradi di contrasto si annida sempre un punto di mediazione in cui gli opposti raggiungono un equilibrio e si acquietano, esaltandosi l'un l'altro (Fröbel 1889). Nel *Kindergarten* La Legge dei Contrasti si manifestava ogni volta in cui l'occhio può essere ingannato nell'interpretazione delle figure, ricavate dall'alternanza di aree piene e vuote, mostrando così direttamente la riconciliazione degli opposti. Gli allievi erano invitati a distribuire ordinatamente sul tavolo di gioco le figure geometriche in modo tale che, una volta disposte ordinatamente, si creasse un disegno modulare in primo piano e di sfondo (Fig. 4). Traccia della Legge dei Contrasti nell'opera di Wright può essere colta nella pompa a vento, nota come *Romeo and Juliet* (Fig. 5). La composizione planimetrica di questa piccola costruzione viene risolta dalla compenetrazione di un ottagono (*Juliet*) e di un rombo (*Romeo*). Facendo riferimento alle attività

Fig. 3
F. L. Wright, Casa H. Jacobs,
Middleton, WI (1943).

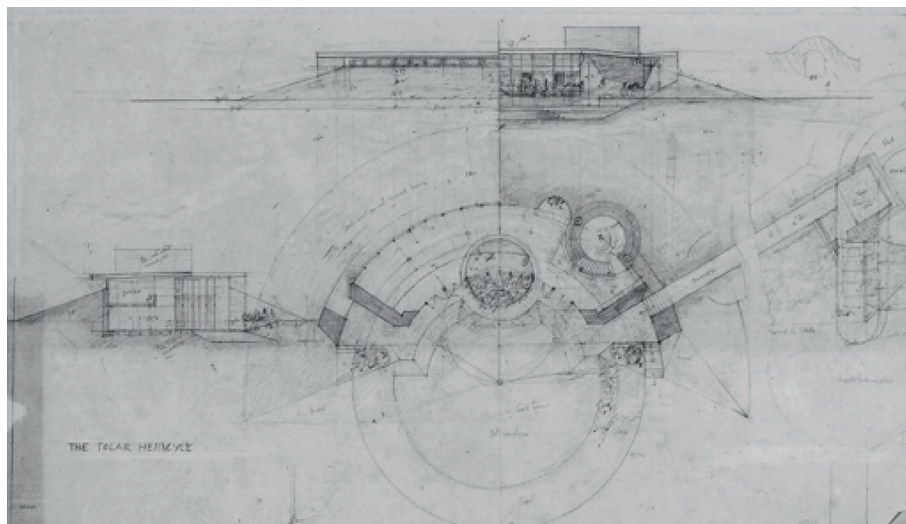
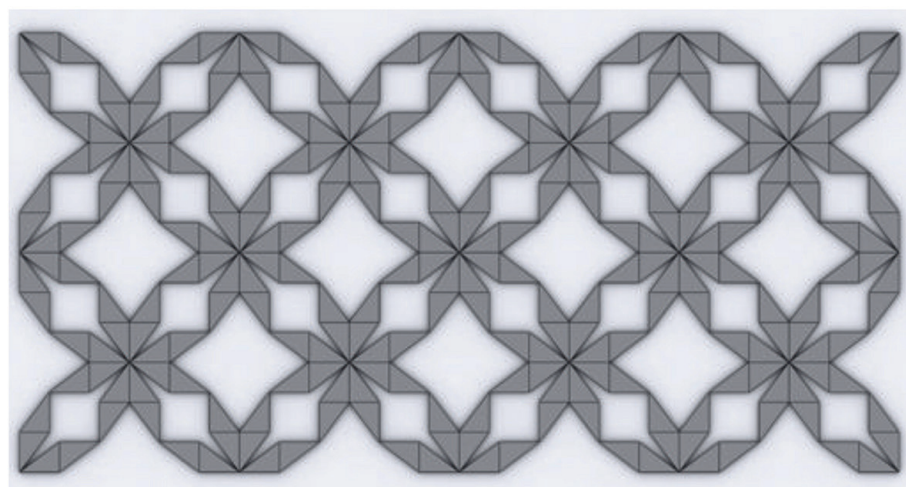


Fig. 4
Settimo dono (famiglie di trian-
goli); Legge dei Contrasti.



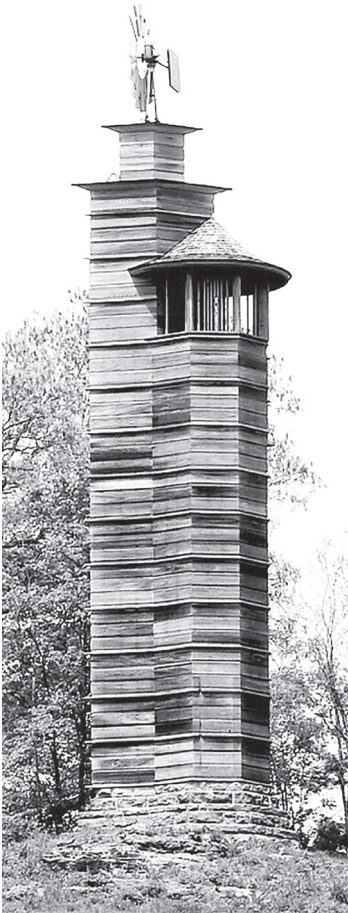


Fig. 5
F. L. Wright, *Romeo and Juliet*,
Spring Green, Wi (1896).

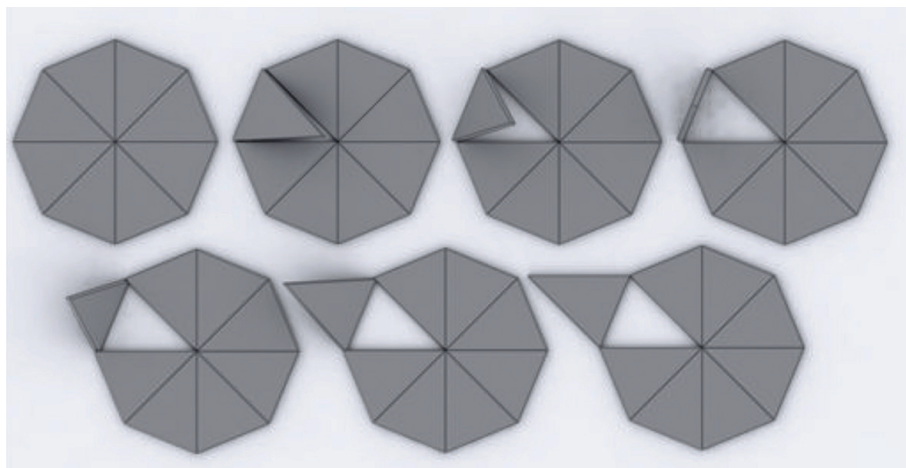
svolte intorno al tavolo del *Kindergarten*, la prima figura può essere ottenuta per mezzo di otto triangoli equilateri con un vertice e due lati in comune, mentre la seconda può essere considerata come conseguenza della prima, ottenuta ribaltando un solo triangolo intorno al suo lato libero; infatti, nell'equilibrio delle figure compenstrate partecipano in stretta collaborazione tanto la materia, quanto lo spazio fisico non occupato (Fig. 6).

La terza regola identificata da Fröbel è detta Legge di Sviluppo, che coinvolge tutti i cambiamenti possibili delle forme, non importa quanto questi possano essere infinitesimali. Per il pedagogo sussiste una condizione imprescindibile, secondo la quale ogni passo successivo di sviluppo non esclude il suo precedente, ma piuttosto lo nobilita, trasforma e accresce. Da ciò deriva un'importante consapevolezza da acquisire durante il gioco: ogni nuovo oggetto, dato al bambino, deve essere collegato a quello precedente in modo da completarlo e integrarlo, incoraggiando a procedere ordinatamente dalle attività più semplici alle più complesse. Nell'architettura di Wright accade spesso che le figure geometriche vengano declinate in successive variazioni con accostamenti contrappuntistici; così i triangoli si alternano ai quadrati, e questi a loro volta ad esagoni, ottagononi, dodecagoni finché il numero dei lati si dissolve nel tratto continuo di una circonferenza. Per chiarire meglio questo aspetto conviene, anche in questo caso, prendere in considerazione le case del periodo *Prairie*. Per la *McAfee House* Wright ha giustapposto in due sequenze separate, ma idealmente collegate, il tetto rettangolare che ricopre la libreria a pianta ottagonale e una copertura ottagonale che chiude la sala da pranzo rettangolare (Fig. 7) (Mc Carter 2005).

L'ultima regola messa in campo da Fröbel prende il nome di Legge delle Connessioni e serve a ricollegare tutte le altre tre per una corretta riuscita delle attività di formazione. Il progetto educativo del *Kindergarten* mette in luce questo presupposto suddividendo il programma di apprendimento in due fasi di gioco, separate ma interconnesse. Mentre i *doni* (blocchetti d'acero, asticelle, semi e figure geometriche di cartone) forniscono la materia per trasformare le impressioni ricavate dal mondo esteriore in considerazioni personali, muovendosi dal concreto verso l'astratto; le *occupazioni* innescano un meccanismo opposto, conducendo dalle concezioni interiori verso la libera espressione, partendo dall'astratto per arrivare a soluzioni concrete. Il metodo educativo, in pratica, invitava i bambini coi *doni* ad un primo processo di analisi razionalizzando il mondo reale per mezzo di solidi, superfici, linee e punti; e ad un secondo processo di sintesi con le *occupazioni*, connettendo i punti alle linee, le linee ai piani, i piani ai solidi cavi e pieni. Nell'opera di Wright reminiscenze della Legge di Connessione possono essere ravvisate nella "piegatura" opportuna di linee e superfici che avvolgono lo spazio, come nel caso del soggiorno di *Taliesin West* (Fig. 8) (Pfeiffer 1992). Questo ambiente è caratterizzato da una copertura che presenta inclinazioni differenti enfatizzando il processo di espansione dello spazio. L'interno è delimitato da una sottile tela bianca, assimilabile ad una superficie diafana, tesa su un sistema di travi di legno, ripiegate a C, in una configurazione che facilmente potrebbe essere ricondotta all'esperienza di gioco eseguito connettendo linee e superfici. Tutta la struttura educativa fröbeliana verte intorno a queste quattro leggi che dovevano essere applicate rigorosamente nell'atto di comporre figure e solidi, incarnando l'aspirazione tipicamente americana di ricondurre ogni aspetto dell'uomo a stretto contatto con la natura. Il *Kindergarten* rispondeva perfettamente al desiderio di Wright di fondare un'identità

Fig. 6

Intersezione rombo-ottagono, riconducibile alla pianta di Romeo and Juliet.

**Fig. 7**

Legge di Sviluppo. Piante, prospetti e assonometrie della biblioteca (sx) e della sala da pranzo (dx).

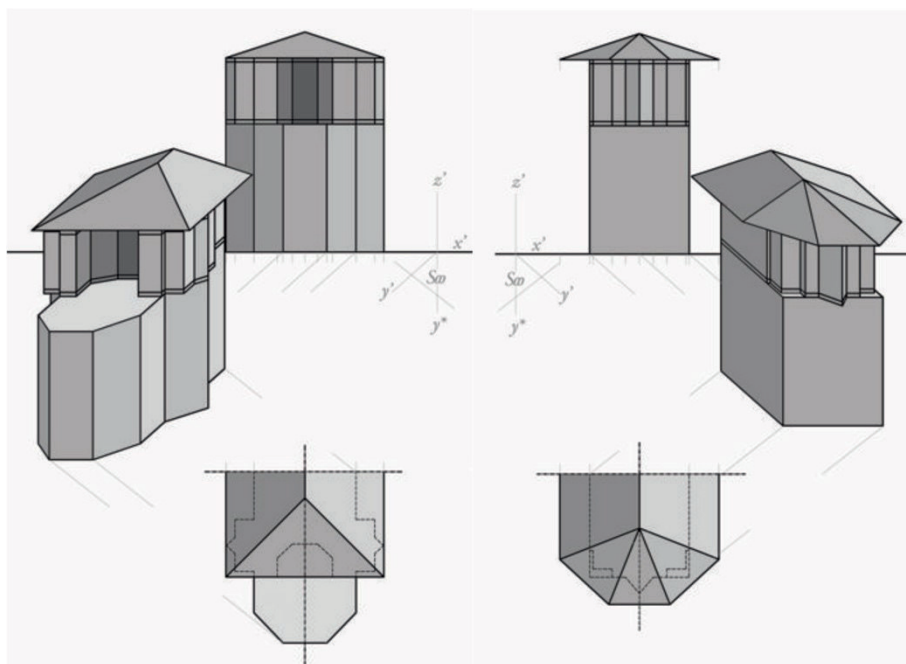


Fig. 8

Legge di Connessione. F. L. Wright, Taliesin West, Scottsdale, AZ (1937).



architettura nazionale in grado di affrancarsi dalla dipendenza culturale europea:

«Egli [Fröbel, *ndr.*] insisteva sulla Natura, con la “N” maiuscola, come base per qualunque studio fruttuoso, che permettesse al bambino di imparare dalla Natura, di disegnare dalla Natura l’effetto che vedeva; finché, con le basi di quegli effetti, non veniva introdotto alla geometria elementare per comprenderne le cause. Non è saggezza questa? Tutto ciò è organico, vero? Friedrich Fröbel è organico nell’anima, nel carattere del suo pensiero e del suo operato. E io sono uno dei beneficiari, per mezzo di mia madre, di quel processo formativo conosciuto come Kindergarten» (Pfeiffer 1987).

Note

¹ Edizione originale: Wright F. L. (1932) – *An Autobiography*, Longmans Green, New York.

² Edizione originale: Fröbel F. W. A. (1826) – *Die Menschenerziehung*, Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt, Keilhau.

Bibliografia

- BAGLIONE C. (2008) – *Casabella 1928-2008*. Electa, Milano.
- FRÖEBEL F. W. A (1889) – *Autobiography of Friedrich Froebel*. C. W. Bardeen, Syracuse.
- FRÖEBEL F. W. A (1993) – *L'educazione dell'uomo*. FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), La Nuova Italia, Venezia.
- HUGHES J. L. (1911) – *Fröbel's Educational Laws*. D. Appleton, New York.
- KAUFMANN E. (1981) – “Form Become Feeling, a New View of Fröbel and Wright”. *Journal of Architectural Historians*, vol. 40, 2 (maggio) pp. 4-20.
- MC CARTER R. (2005) – *On and By Frank Lloyd Wright. A primer of Architectural Principles*. Phaidon, New York.
- OWEN G. (1906) – “A Study of the Original Kindergartens”. *The Elementary School Teacher*, vol. 7, 4 (dicembre), pp. 201-213.
- PFEIFFER B. B. (1987) – *Frank Lloyd Wright: His Living Voice*. California State University Press, Fresno.
- PFEIFFER B. B. (1992) – *Collected Writings of Frank Lloyd Wright*. Rizzoli, New York.
- SPIELMAN RUBIN J. (2002) – *Intimate Triangle: Architecture of Crystals, Frank Lloyd Wright and the Froebel Kindergarten*. Polycrystal Book Service, Alabama.
- TRISCIUZZI L. (1984) – *Psicologia, Educazione, Apprendimento: Manuale di Psicopedagogia*. Giunti, Firenze.
- WRIGHT F. L. (1932) – *Una Autobiografia*. Trad. It. ODDERA B., Jaka Book, Como.

Cosimo Monteleone è Professore Associato di Geometria Descrittiva e Rappresentazione dell'Architettura presso l'Università degli Studi di Padova. Nel 2003 ha conseguito la laurea in Architettura all'Università IUAV di Venezia, dove si è addottorato nel 2010 in “Composizione Architettonica, curriculum in Rilievo e Rappresentazione dell'Architettura e del Paesaggio” con uno studio sul Guggenheim Museum di Frank Lloyd Wright. Le sue ricerche vertono su rilievo dell'architettura, città e paesaggio; modellazione 3D; realtà virtuale e aumentata; gnomonica; scienza e tecnica applicate ad arte e architettura; Storia della Rappresentazione e Prospettiva Rinascimentale. Ha pubblicato: *Frank Lloyd Wright. Geometria e Astrazione nel Guggenheim Museum* (Roma: Aracne 2013).

Amra Salihbegovic Apologia per un'architettura del gioco

Abstract

Ricchezza e ambiguità della progettazione architettonica sono legate alla libertà delle attitudini progettuali individuali, in cui il dominio dell'immaginario è rappresentato da un processo di progettazione creativa che, nonostante proceda per diversi gradi di complessità talvolta si evolve a partire da un'intenzione giocosa. Mentre la nozione di gioco appare come una forza trascinate nella faticosa ricerca di una possibile risposta appropriata ad un determinato problema, le diverse soluzioni progettuali approntate mostrano le potenziali opportunità che un progetto architettonico può offrire. Il gioco appartiene alla natura del processo di progettazione in termini di astrazione e di manipolazione geometrica, intersecando il lavoro architettonico con le qualità specifiche dello spazio, come nelle opere contemporanee di Pezo von Ellrichshausen dedicate alla continua ricerca di strutture infinite dello spazio.

Parole Chiave

Processo di progettazione — Logica progettuale — Gioco

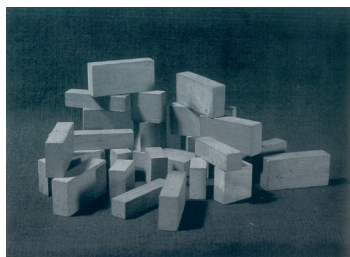


Fig. 1

Friedrich Froebel - Gift no. IV, c. 1890: "Forme pure", *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*.

Verso un'architettura giocosa

Dalle soluzioni architettoniche utopiche alle pratiche contemporanee, l'essenza del procedimento di progettazione si esperisce attraverso un' esplorazione creativa di addizione, traslazione, trasformazione delle soluzioni sperimentate in un corso che interseca, rimuove, include ed epura in un circuito talvolta logico talvolta insensato tentativi e prove. Un approccio progettuale in cui la nozione di gioco e assemblaggio è riferita alla duttilità compositiva nella progettazione architettonica e al suo significato rappresentativo. Questa natura del processo progettuale è stata sottolineata nella seguente affermazione: «Tutta l'Architettura consiste de lineamèti, e fabbrica. Il fine del valore, e ragione de i lineamenti è, che si habbia dritta, e perfetta via di adattare, e congiungere bene le linee, e i cantoni; con i quali si comprè da e conchiuda la forma de l'edificio» (Leon Battista Alberti come citato in Johnson, 1994, p. 414).

La realtà e visione potrebbero coincidere nel modo in cui si offrono a mettere in discussione sperimentalmente il nostro habitat imponendo una riflessione critica su un problema specifico. Pertanto, possiamo considerare che un gioco arbitrario nella progettazione architettonica può avere un impatto significativo nel traslare il confine delle attuali conoscenze in campo pratico, ma anche in ambito teorico. Viceversa può avere anche un impatto negativo poiché gli strumenti utilizzati e i metodi applicati con un certo grado possono invalidare le qualità intrinseche dell'opera architettonica. Questa sottile linea di mezzo tra due alternative radicali dovrebbe essere bilanciata e approfondita dalla creatività dell'architetto e regolata dalle pre-condizioni specifiche. Nella pratica del progetto la soluzione finale è sempre il risultato di una sintesi critica di tentativi esperiti attraverso una

loro pervicace ricerca di ridefinizione. L'obiettivo finale rimane una coerente e appropriata definizione della soluzione progettuale chiaramente definita dall'articolazione della struttura spaziale. D'altra parte il gioco e l'assemblaggio rappresentano uno strumento esplorativo in grado di introdurre visioni alternative e uno strumento di indagine critica basata su relazioni topologiche.

Nel suo libro *The Child's Conception of Space*, Jean Piaget (1956) ha esplorato il concetto di spazio in termini di psicologia infantile, determinando come la concezione di spazio da parte del bambino si basi sulle relazioni topologiche prima dello sviluppo di relazioni proiettive o di quelle euclidee. Piaget ha definito con precisione queste relazioni topologiche elementari come prossimità spaziale e separazione, ordine e involucro. Inoltre, Johan Huizinga (1949) nel suo libro *Homo Ludens*, ha riconosciuto il concetto di gioco come un fenomeno culturale imprescindibile, analizzando il significato della sua essenza fenomenologica e la sua natura multipla.

Nel suo libro *Intentions*, Norberg-Schulz (1968) ha affermato la sottesa intenzionalità giocosa nell'architettura affermando che «l'architettura è qualcosa di più di un gioco di forme, dovrebbe essere evidente dalle esperienze della nostra vita quotidiana, in cui l'architettura partecipa alla maggior parte delle attività» (p. 85). Mentre ha sottolineato la necessità di approfondire questo gioco arbitrario in termini di «comprensione del ruolo della progettazione, degli strumenti e della sua impostazione gerarchica» (Norberg-Schulz, 1968, p. 204).

Paul-Alan Johnson (1994) ha argomentato intorno alla definizione di un metodo di progettazione come atto creativo giocoso e del suo divario dal progetto come puro gioco. Ha inoltre affermato come «le regole o le convenzioni di cui ogni tanto occorre contraddire l'azione lineare, nonostante abbiano una funzione mediatrice, proprio per esperire tutte le potenzialità del gioco compositivo e per tenerlo in vita» (Johnson, 1994, p. 256). Ha ulteriormente elaborato diverse accezioni di composizione anche come artefatto ordinato, in cui l'atto compositivo «si dice che abbia un alto grado di libertà (arbitrio), con ampio spazio 'giocare' non limitato (fino a un certo punto) dalle regole fisse e con ampio un repertorio di elementi variabili» (Johnson, 1994, p. 416).

Questione di autonomia

John Hejduk ha esplorato l'estensione sperimentale delle circostanze architettoniche combinando le facoltà dell'immaginazione con l'ambito poetico, definendo il concetto di maschera. Nonostante ciascuno dei suoi progetti sia accompagnato da una concettualizzazione teorica e rappresenta un lavoro autonomo, egli tende a mettere comunque in relazione le specificità dei caratteri e delle identità al contesto. La giustapposizione di architettura con elementi antropomorfi che delinea queste maschere ha cancellato la demarcazione architettonica ed esteso la varietà della propria identità (Fig. 2). La sua sperimentazione architettonica si è evoluta attraverso diversi tentativi mentre Ockman (1997) ha spiegato che «riciclando e canonizzando un repertorio di esperienze personali e allusioni, il suo lavoro è diventato sempre più iconico e autocosciente poetico, il suo aspetto mascherato si confonde con un carattere performativo del rituale o 'Maschera'» (p. 8).

Un'architettura orientata al gioco che dà impulso alla creazione di un segno autoreferenziale critico mentre estende le possibilità di un grado di autonomia della disciplina. Queste manipolazioni spaziali come un con-

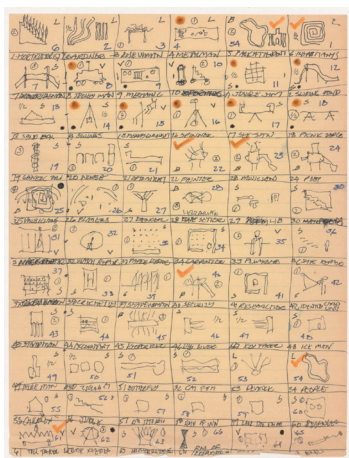


Fig. 2
John Hejduk - Victims: table and list of characters and structures, 1984. *John Hejduk fonds*, CCA.

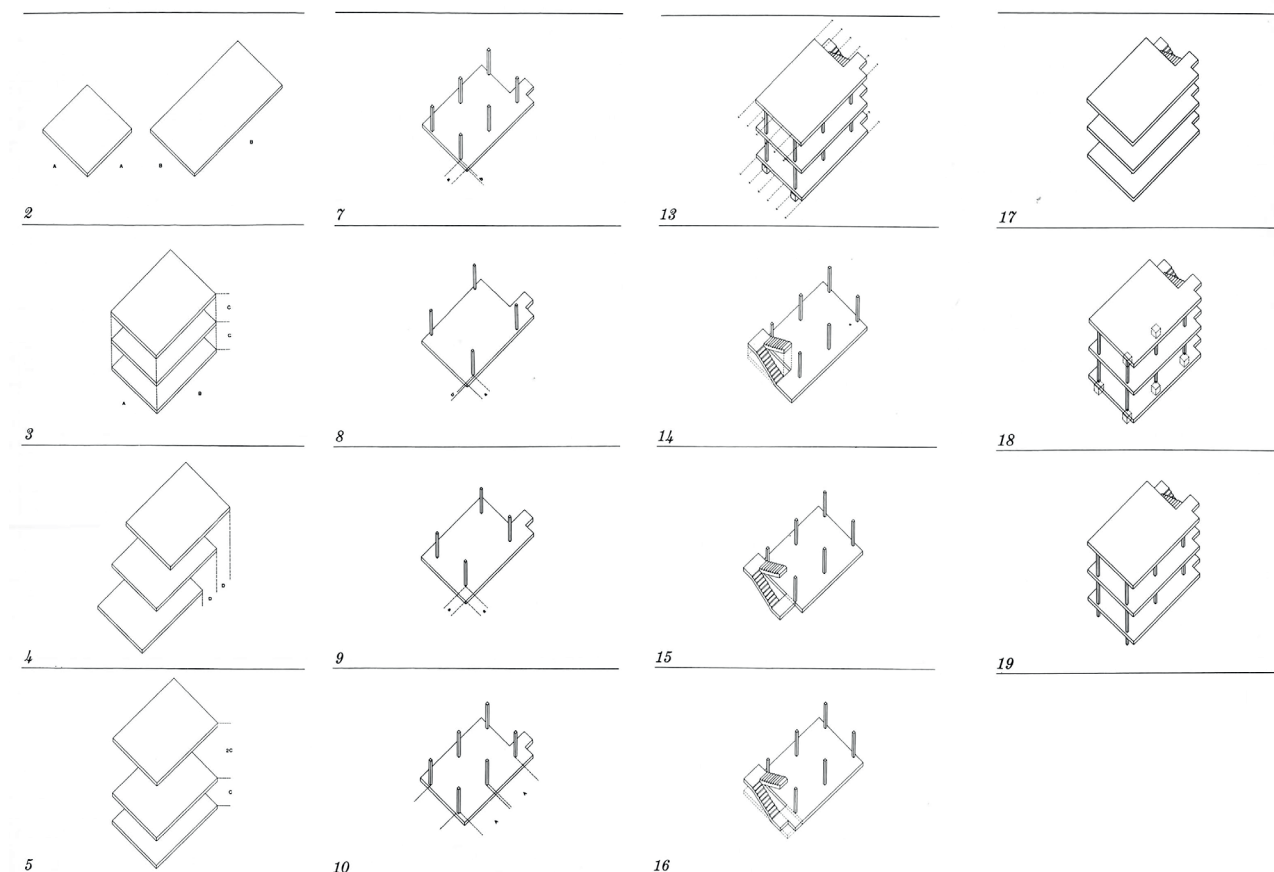


Fig. 3
Maison Dom-ino and the Self-Referential Sign – Conceptual spectrum, Peter Eisenman, *Oppositions reader: selected readings from a journal for ideas and criticism in architecture, 1973-1984*.

testo, che creano un nuovo significato alla struttura autonoma, possono essere rintracciate nell'esempio del progetto iconico di Maison Dom-ino. Anche se Ven (1980) nel suo libro *Space in Architecture* notò che Le Corbusier fondò il suo lavoro sull'interazione di masse o «forme elementari: cubi, cono, sfere, cilindri o piramidi» (p. 188), la Maison Dom-ino è una sublimazione di un principio architettonico modernista che ridefinisce gli elementi come aspetti sostanziali dell'architettura.

Eisenman (1998) implicava diversi livelli di autonomia e libertà di interpretazione nell'esempio del diagramma Dom-ino considerando la correlazione degli elementi essenziali nella definizione dell'architettura. «Pertanto, l'architettura è sia sostanza che atto. Il segno è la registrazione di un intervento – un evento e un atto che va oltre la presenza di elementi che sono semplicemente condizioni necessarie. L'architettura può essere proposta come un ordinamento di condizioni tratte dall'universo della forma insieme all'atto di designare le condizioni di geometria, uso e significato come una nuova classe di oggetti» (Eisenman, 1998, pp. 197-198), e la sua autoreferenzialità si riferisce alla depurazione e alla correlazione dei suoi elementi essenziali (Fig. 3). Mentre Aureli (2014) ha interpretato il progetto come un «domino, uno dei tanti pezzi due volte più lunghi che larghi e assemblati in un gioco secondo regole specifiche» (p. 153).

Lineamenti spaziali contemporanei

Riguardo alle esperienze contemporanee, lo studio cileno Pezo von Ellrichshausen utilizza le potenzialità del gioco e dell'assemblaggio nel processo progettuale. La composizione della struttura spaziale combinatorie è considerata come una parte sostanziale dell'identità dell'edificio. L'applicazione sperimentale della nozione di gioco e quella di ensemble nel

**Fig. 4**

Pezo von Ellrichshausen, *Examples of spatial structures*, *AV Monograph (199)* | Pezo von Ellrichshausen – Esempi di strutture spaziali, *AV Monograph (199)*.

processo creativo è definita da un'approfondita elaborazione dei metodi utilizzati per estendere le possibilità di reinventare l'architettura. Le loro opere tendono ad interpretare questa attitudine al gioco e rappresentano una critica della società contemporanea.

Le infinite strutture spaziali rappresentano la loro costante esplorazione di strutture note ricombinate in diversi assetti variabili (Fig. 4). Questo processo di ripetizione e sovrapposizione di diversi elementi riconcettualizza la struttura spaziale e impone un significato unico per ogni opera architettonica. Come hanno affermato lungo il processo di progettazione «ogni volta che finiamo un edificio scopriamo di aver eseguito solo una specifica variante in un panorama multiplo di possibilità per la stessa idea ... giocando partite diverse con lo stesso insieme di regole...» (come citato in Oyarzun, 2017, p. 8). Queste regole non sono determinate sperimentalmente piuttosto si basano solo sulle relazioni topologiche degli elementi spaziali. La ricchezza e la qualità del loro lavoro impongono di mettere in discussione l'esperienza architettonica convenzionale, la totalità dell'architettura come oggetto autoreferenziale e le possibilità di una tassonomia che ridefinisce la tipologia. Ognuno dei loro edifici si concentra su una dualità, alterazioni e correlazioni di elementi specifici che compongono la struttura spaziale, la porta, la piattaforma, il podio o la colonna creano la dicotomia tra la natura e l'oggetto, pubblico e privato, l'orizzontalità e la verticalità o l'interno e l'esterno.

Pezo von Ellrichshausen è uno studio di architettura legato alla capacità dell'architettura di ridefinire le relazioni elementari, senza riferirsi a qualcosa di diverso che alla definizione della logica architettonica interna. Come hanno loro stessi affermato la qualità e l'autonomia delle loro strutture spaziali si concentrano su «... una forma senza contesto e senza stile

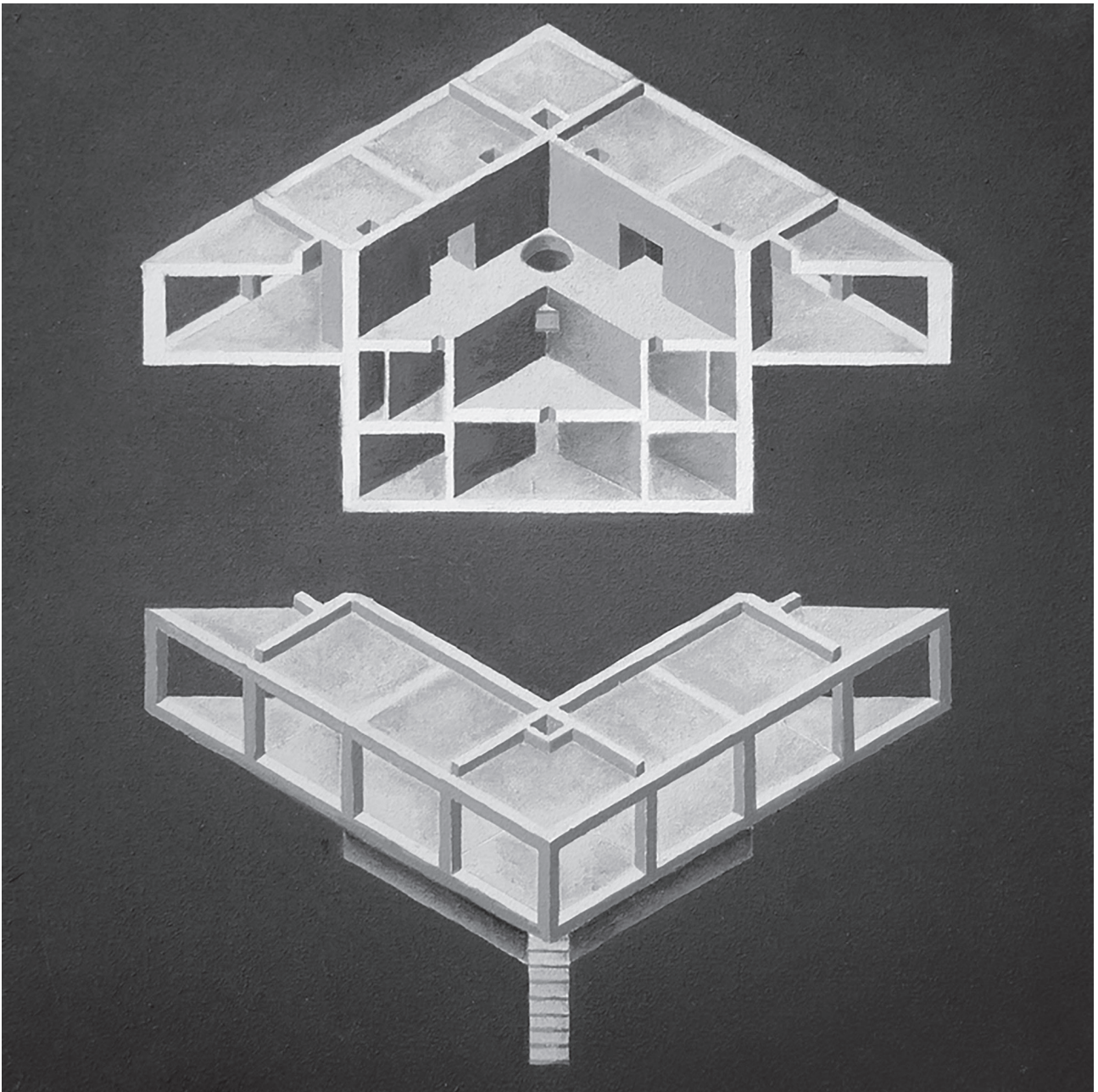
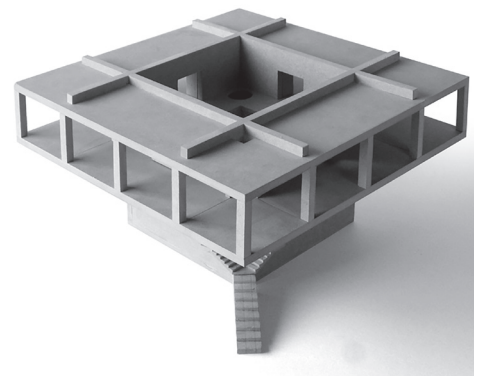
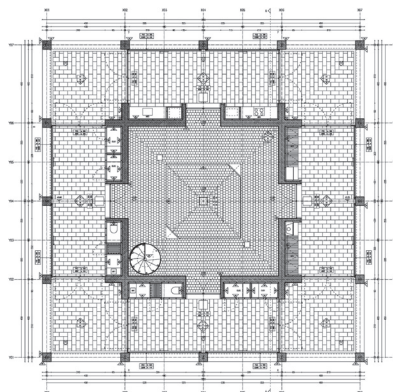


Fig. 5
Pezo von Ellrichshausen, Solo
House.



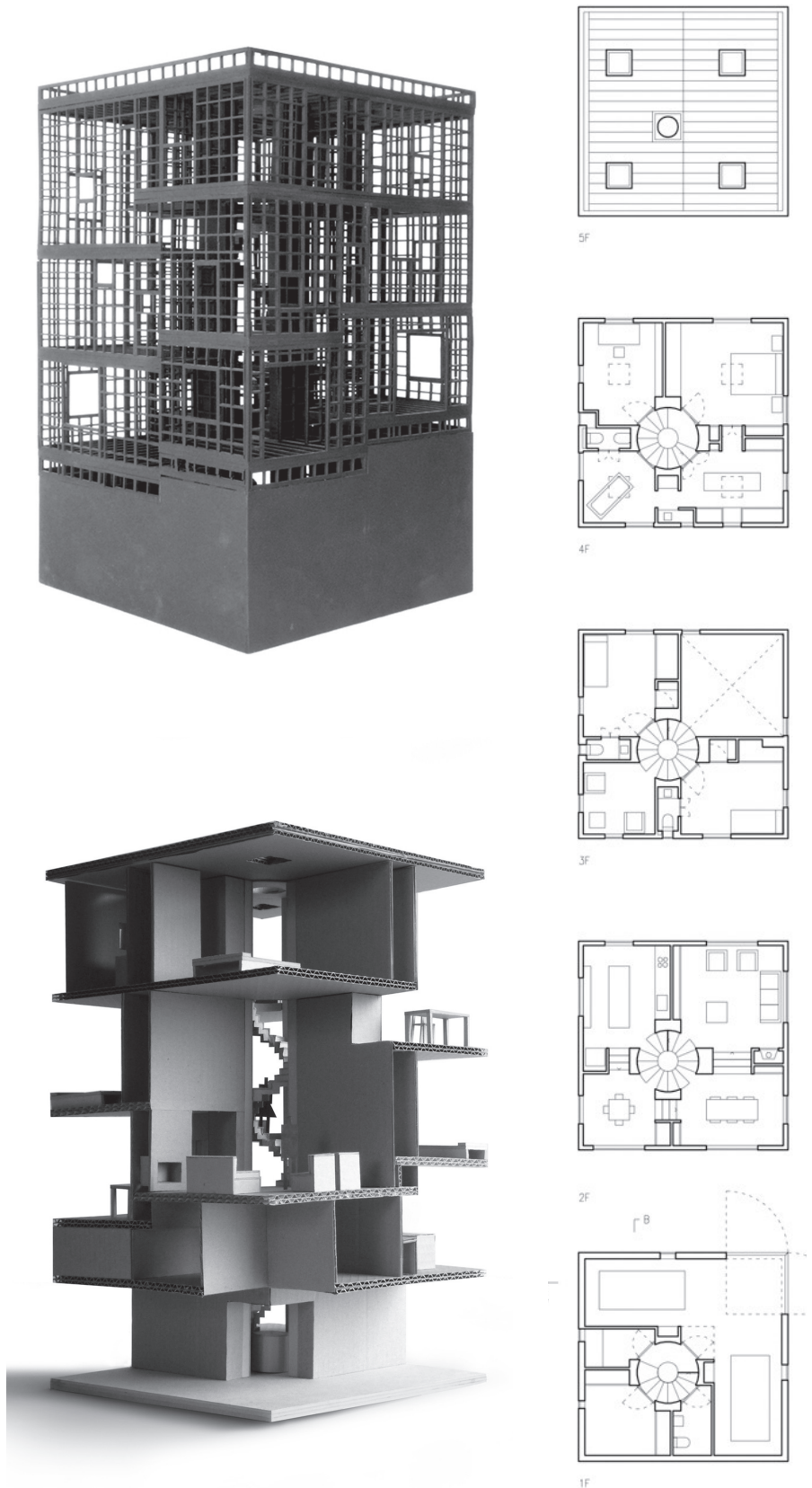
o indicazione di origine. È la forma il fondamento delle di relazioni tra le unità spaziali» (Pezo & Ellrichshausen, 2016, p. 139). Il loro lavoro architettonico è un' esplorazione di strutture spaziali che considerano la «dualità concettuale e la complessità esperienziale» (Pallasmaa, 2012, p. 8). Questa dualità può essere rappresentata nell' accostamento di elementi contraddittori, del podio e della piattaforma, presenti in diversi progetti residenziali. Ad esempio, House Cien, Solo House, Guna House, Nida House, Tora House e Eder House.

La Solo House alterna in modi diversi questa dualità nella relazione del podio opaco con la piattaforma trasparente aperta (Fig. 5). In particolare, questa dualità è rappresentata nell' ambiguità e nell' incastro tra l' interno e l' esterno con l' accento sulla loro connessione attraverso un cortile aperto. La simmetria nella composizione dà un' impressione di monumentalità e centralità di una struttura dominante nell' ambiente naturale. Considerando che la complessità esperienziale esiste nella esplorazione di diversi percorsi e nell' ambiguità creata attraverso l' articolazione spaziale. I due ingressi che abbracciando struttura simmetrica omogenea consentono una varietà di escursioni architettoniche, dal cortile interno paradossalmente completamente chiuso ma aperto rispetto al resto del progetto dell' edificio, al perimetro degli spazi interni aperti verso l' ambiente circostante. Come affermato da Oyarzun (2017), «i pezzi esatti di un puzzle, le opere dello studio cileno compongono un insieme coerente in cui l' arte e l' architettura sono accuratamente intrecciate» (p. 6).

Alcune delle loro opere architettoniche, come Wolf House, Fosc House, Arco House o Gago House, rappresentano una sperimentazione sulla nozione di verticalità in cui l' edificio evolve da un processo di stratificazione diversificata attorno ad un' unica scala. Tra questi, la composizione architettonica della Gago House sintetizza l' articolazione delle scale centrali attorno alle quali si realizza gradualmente un' interazione di spazi (Fig. 6). All' interno del volume stereotomico introverso forato casualmente, si verifica un complesso gioco spaziale di qualità distinte. La sua posizione asimmetrica decompone il volume puro e offre la possibilità di una gerarchia spaziale distinguendo due percorsi. Uno attraverso le scale centrali che incrociano gli angoli di ogni spazio e l' altro che collega il centro degli ambienti. Mentre il vuoto centrale con i suoi elementi ascendenti ritrae l' essenza del progetto dell' edificio, l' ambiguità delle scale che impone il suo ruolo e la sua essenza rispetto ad altri locali. È il suo elemento più ricco e la parte più vitale dell' edificio.

La terza nozione di gioco e ensemble nel loro lavoro si riferisce al concetto di ripetizione, nell' aggiunta di strutture spaziali assortite. Molte delle loro opere si intrecciano con un approccio progettuale che considera l' adizione essere determinata su un asse verticale o orizzontale. Per esempio, nel caso di Parr House, Puca Building, Meri House, Ines Building, Ocho House o Utdt Building. La Parr House consiste in una ripetizione ben definita di spazi individuali disposti attorno nove cortili (Fig. 7). La complessità dell' edificio, piuttosto introverso, è raffigurata nella pianta del tetto composta da una varietà di aggetti a falda unica. La loro conformazione non solo ha determinato gli aspetti figurativi dell' edificio, ma ha anche consentito l' illuminazione naturale nella struttura introversa. La loro direzione è sempre inclinata verso il cortile per non proiettare l' ombra, mentre la facciata è bucata da diverse finestre che sono condizionate dall' uso di ogni spazio. Questa griglia piuttosto uniforme di tredici stanze e nove cortili ha abolito qualsiasi gerarchia imponendo una transizione

Fig. 6
Pezo von Ellrichshausen, Gago
House.



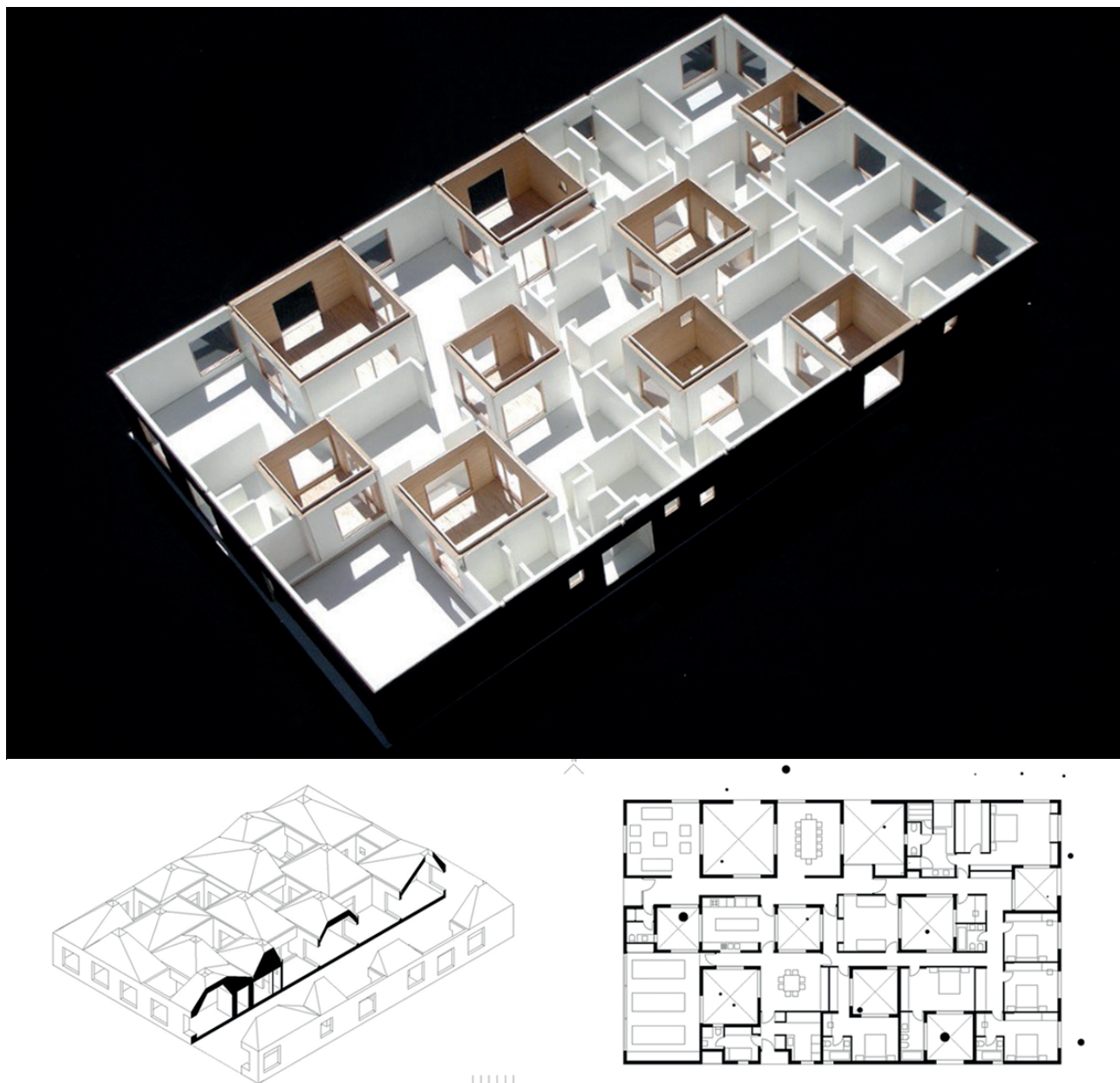


Fig. 7
Pezo von Ellrichshausen, Parr House.

continua di sequenze spaziali.

Ciò che indubbiamente rivelano questi approcci architettonici è l'autonomia del loro lavoro. Questo concetto di autonomia, si riferisce alle qualità intrinseche della natura dell'architettura che potrebbero evolversi incorporando le nozioni di gioco e ensemble come metodo di progettazione. In particolare, questa attitudine viene utilizzata in termini di relazioni topologiche mentre si concentra l'intenzione progettuale nell'esplorazione delle strutture spaziale.

Partendo dalla concezione dello spazio da parte del bambino alla produzione architettonica critica di alcune pratiche contemporanee, la nozione di gioco si occupa delle relazioni spaziali, della correlazione dei suoi elementi essenziali e della ridefinizione concettuale del progetto convenzionale. Le qualità intrinseche di un'opera costruita evoluta da questo approccio risiedono nella sua capacità di essere utilizzata come strumento di indagine critica nella disciplina. Il carattere autoreferenziale e autonomo di questa esperienza riguarda prioritariamente le diverse possibilità di ripensare tradizionale procedimento compositivo sollecitando i limiti stessi della

disciplina. Il lavoro pratico e didattico di Pezo von Ellrichshausen non si occupa solo dei problemi attuali della disciplina, ma propone di rivalutare le future tendenze e le tipologie. Questa concezione giocosa in architettura media tra quello che è già noto in questo ambito e ciò potrebbe essere. Questa apologia per un'architettura del gioco individua la necessità di riconsiderare tecniche compositive alternative come una condizione necessaria nel processo di esplorazione sperimentale in architettura. L'applicazione di questo approccio nella ricerca architettonica, nella pratica e nell'attività didattica consente vincoli meno rigidi e più versatili, incoraggiando la ricerca verso soluzioni non affatto convenzionali.

Bibliografia

- AURELI, P. (2014) – “The Dom-ino Problem: Questioning the Architecture of Domestic Space”. Log [e-journal] 30, 153-168.
- EISENMAN, P. (1998) – “Aspects of Modernism: Maison Dom-ino and the Self-Referential Sign”. In: K. M. HAYS, *Oppositions reader: selected readings from a journal for ideas and criticism in architecture, 1973-1984*. Princeton Architectural Press, New York, 188-198. Originally published in *Oppositions* 15/16, 1979.
- FORTY, A. (2000) – *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*. Thames & Hudson, New York.
- HUIZINGA, J. (1949) – *Homo Ludens. A Study on Play-Element in Culture*. Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd, London.
- JOHNSON, PAUL A. (1994) – *The theory of architecture: concepts, themes & practices*. Van Nostrand Reinhold, New York.
- NORBERG-SCHULZ, C. (1968) – *Intentions in architecture*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- OACKMAN, J. (1997) – “John Hejduk: Architecture as Passion Play”. *Casabella* 649 (ottobre), 4-9.
- OYARZUN, F. P. (2017). – “Border Notes”. In FERNANDEZ-GALIANO, L. a cura di. *Pezo von Ellrichshausen – Geometric Abstraction*. AV Monograph, 199, 8-17.
- PALLASMAA, J. (2012) – “The lived metaphor”. *Pezo von Ellrichshausen - 2G Monograph*. International Architecture Magazine, 61, 4-10.
- PEZO, M., & ELLRICHSHAUSEN, S. VON. (2016) – *Spatial structure*. Architectural Publisher B, Copenhagen.
- PIAGET, J., & INHELDER, B. (1956) – *The Child's Conception of Space*. Routledge, London.
- VEN, C. V. (1980) – *Space in architecture: the evolution of a new idea in the theory and history of modern movements*. Van Gorcum, Assen.

Amra Salihbegovic è architetto e dottoranda al Politecnico di Milano, Dipartimento di architettura, ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito. Ha ottenuto la sua laurea e master presso la facoltà di Architettura di Sarajevo. Oltre a studiare alla ETSAB della Barcelona School of Architecture e svolgere uno stage presso il Barcelona City Council - Department of Urban Planning, ha partecipato a vari workshop internazionali e scuole estive. Ha lavorato come assistente a diversi corsi universitari presso il Politecnico di Milano, l'Università di Stoccarda e l'Università di Sarajevo maturando diversi anni di esperienza nel campo dell'istruzione. È autrice di numerose pubblicazioni e partecipa all'organizzazione di seminari e conferenze per studenti. La sua ricerca di dottorato si occupa di teoria della composizione architettonica e affronta la complessità dell'architettura contemporanea in termini di fenomeni di interdipendenza tra forma architettonica e spazio.

Elvio Manganaro
“Montage, mon beau souci”

Abstract

Descrivere come gioco e montaggio agiscono nella didattica dell'architettura. Di ciò si occupa l'autore, e poi delle ragioni per cui si assumono gioco e montaggio nella didattica.

Gli esercizi presentati provengono dal Laboratorio di progettazione architettonica 2 del Politecnico di Milano. Sono rivolti a studenti del secondo anno della laurea Triennale e hanno come campo di applicazione la città di Venezia. Venezia è sembrata l'unica città in grado di accogliere sperimentazioni di tipo “testuale”. La realtà resta fuori dall'esercizio.

Comunque, nel saggio si parla anche di altro: di Gianni Rodari, della Biennale 2019, del gioco dell'avanguardia e ancora di Mark Fisher e del montaggio come forma simbolica del tardo capitalismo; infine di un ritorno al “demone” della geometria.

Parole Chiave

Gioco — Montaggio — Didattica — Sperimentalismo

1. Questo è il resoconto di come gioco e montaggio hanno agito nello specifico di una didattica. Non è un saggio speculativo sui concetti di gioco e montaggio. È giusto avvertire il lettore.

Più avanti parlerò della Biennale 2019 e del numero de «il verri» su il montaggio e ancora di Mark Fisher e della ineluttabilità al gioco e al montaggio che contraddistingue questi anni.

Prima però devo descrivere i nostri giochi.

2. Il primo esercizio [figg. 1-3] è stato chiamato “Venezianella e Studentaccio” in onore a F.T. Marinetti.

Marinetti trascorre i suoi ultimissimi anni a Venezia. Vive in un palazzo sul Canal Grande davanti a Rialto, alla moglie e alle figlie detta la storia di uno studente futurista deciso a costruire sulla riva degli Schiavoni la Nuova Venezia. Essa avrà le sembianze di Venezianella, figura eterea ma sensuale, e sarà messa in opera attraverso l'assemblaggio delle principali architetture di Venezia: la basilica di San Marco, il Palazzo Ducale, la Ca' d'Oro. Per chi si era battuto *Contro Venezia passatista* è quasi una palinodia.

L'esercizio è stato presentato altre volte¹: si svolge fissando un universo veneziano di architetture e progetti, poi, attraverso la ricombinazione delle architetture di partenza, si producono rispettivamente un collage di piante, un collage di sezioni e uno di facciate. Ogni collage è autonomo. Ogni collage è un esercizio in sé concluso e niente condivide con gli altri. Comuni sono solo i limiti perimetrali, sia in pianta che in alzato, che appartengono a uno dei due prototipi di palazzo veneziano che il Palladio include nei Quattro Libri.

Non vi è indicazione funzionale. Se è facile riscontrare una naturale

Fig. 1

“Venezianella e Studentaccio”,
prototipo in forma di gioco, Lin-
da Martellini, 2018.



inclinazione a organizzare gli spazi in termini di coerenza distributiva, ciò è da imputare all'utilizzo di elementi di partenza già dotati di coerenza distributiva. Le tipologie, seppur smembrate e ricomposte secondo capriccio, ancora mantengono forza transitiva nei confronti dell'organizzazione spaziale.

Per le figure non è diverso. Processi di ribaltamento, di scala, di duplicazione non sono sufficienti a cancellare del tutto la loro riconoscibilità, quindi il loro carico semantico.

Arrivati a questo punto si procede nella direzione di un ulteriore montaggio. Esso sarà il prodotto/scontro a livello di volume delle potenzialità spaziali insite nei collage precedentemente predisposti. Costrette all'incoerenza di pianta e sezione di solito le figure cedono alla forma.

Ma a volte no. Dal momento che il processo non è meccanico, ma conserva un elevato grado di libertà, spesso si agisce proprio nella direzione di preservare le figure.

Del prospetto invece non serve dire. È una maschera e non partecipa alla genesi dell'organismo volumetrico. Ha compiti di rappresentazione e co-

Fig. 2

“Venezianella e Studentaccio”,
 modello di Chiara Saccani e
 Arianna Sellaro; i prospetti fuo-
 ri dalla scatola sono di Isabella
 Nuvolari-Duodo, Matilde Pagani;
 Bianca Pedron, Valeria Peroni,
 Carola Perroni, a.a. 2018-19.

**Fig. 3**

“Venezianella e Studentaccio”,
 in alto: Mirta Scalabrin, Michela
 Scuri; Chiara Saccani, Arianna
 Sellaro; Tobia Morselli, Edoardo
 Pizzutelli.
 in basso: Benedetta Scarano,
 Caterina Solini; Mattia Scotti,
 Chiara Servienti; Julia Ponomar-
 rev, Luigi Santoro, a.a. 2018-19.



municazione, è *shed decorato*.

Per questo motivo è incollato fuori dalla scatola.

La scatola, poi, misura la propria aspirazione alla meraviglia sulle scatole-giocattolo di Joseph Cornell, ma ciò non riguarda il processo.

3. Il secondo esercizio ha un luogo di applicazione: Ca' Venier dei Leoni; e un tema: il Palazzo delle feste [figg. 4-8]. Non è un prototipo come “Venezianella e Studentaccio”, ma è un progetto con tutti i crismi, di cui pure va dato conto della ragionevolezza costruttiva. C'era questa sfida di giungere ad un progetto di architettura partendo solo da processi formali, da tecniche che escludessero le predilezioni, la scelta soggettiva delle immagini.

Non si trattava più di affermare l'arbitrarietà di ogni universo di partenza e dunque la liceità del *pastiche*, ma predisporre una strumentazione “passiva”, del tutto priva di senso distributivo o strutturale o figurativo. Lavorare con frammenti ridotti alla sola sostanza formale, per scongiurare l'ingresso di significati esterni pre-compositivi.

Rosalind Krauss ha scritto che la griglia è il dispositivo formale che meglio identifica la modernità². La griglia decreta l'autonomia del campo dell'arte in opposizione al racconto ambientale e storico. Così abbiamo adottato una griglia di 5x5. Anziché prelevare figure e sintagmi dal contesto e assemblarli secondo sensibilità, costringersi a 25 tasselli assegnati dal caso. Frammenti non significativi estratti a freddo da 9 progetti di concorso per il Padiglione Italia (1988) e fatti precipitare su Ca' Venier. Come un esperimento dada o praticando il *cut-up* all'architettura.

Durand incontra Balestrini è un bel titolo sotto cui registrare l'esercizio di Ca' Venier.

La configurazione di partenza successivamente viene “corretta”, in caso contrario non ci sarebbe esercizio. Si stabilisce pertanto la possibilità di intervenire sui tasselli assegnati attraverso un numero limitato di operazioni. Queste sono: ruotare, specchiare, scalare. Lo scambio di posizione è consentito solo secondo movimento a L e ciò è da intendersi come omaggio a Sklovskij. Tali operazioni sono sufficienti per apparecchiare una nuova configurazione dotata questa volta di senso distributivo e spaziale. Quasi tutti ci riescono.

L'abilità ora è solo compositiva. C'è solo la sintassi.

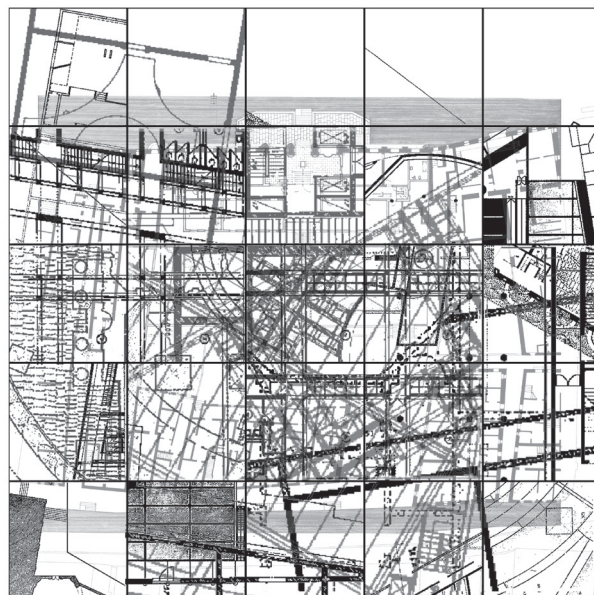
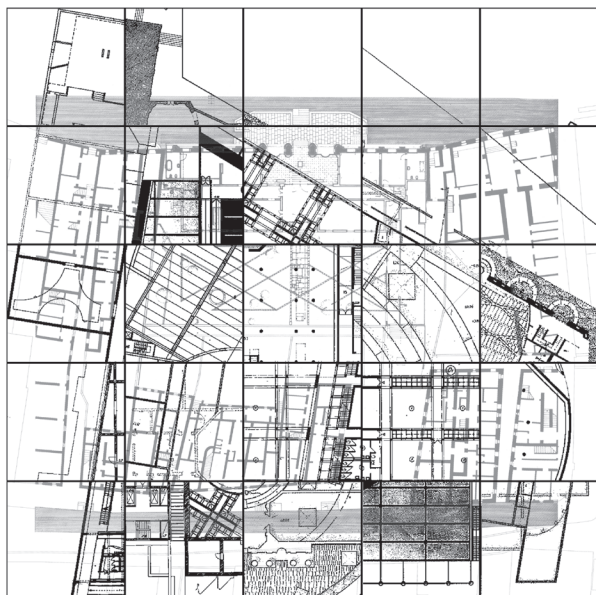
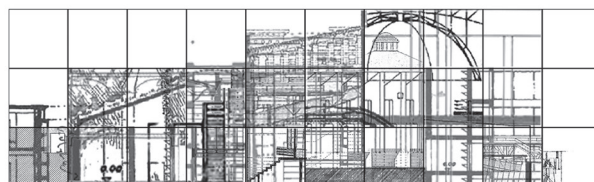
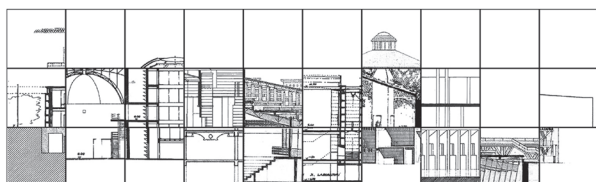
Sebbene poi tornino anche le figure. Respinte da operazioni meccaniche, le figure tornano quale cura per salvare il progetto dal programma dimostrativo. Perché le figure sono ancora la strada più efficace per stabilire una relazione con la città. Tornano come espediente discorsivo. Perché le figure stanno sempre dentro il discorso, anche quando sono utilizzate con funzione polemica. Le figure fanno prima della sintassi.

4. Chi negli esercizi che abbiamo descritto riconosce la *Grammatica* di Gianni Rodari vede bene. *Grammatica della fantasia* è un libro di composizione. Poco importa che sia dedicato all'arte di inventare storie e non all'architettura.

Rodari applica al suo lavoro di maestro gli artifici delle avanguardie.

C'è una grande speranza che corre tra le pagine di quel piccolo libro. Non solo perché ha come oggetto il mondo dell'infanzia, ma perché afferma che idea di mondo (non dico ideologia) e artificio artistico possono procedere insieme. Nessuna favola o gioco è mai troppo estraneo alla realtà, sebbene favola e gioco siano necessari a superare la realtà.

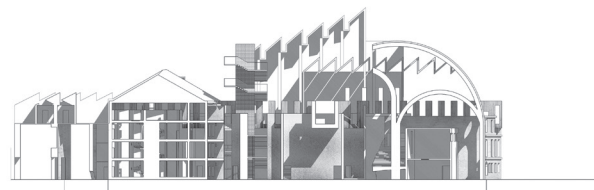
Gianni Rodari era comunista.

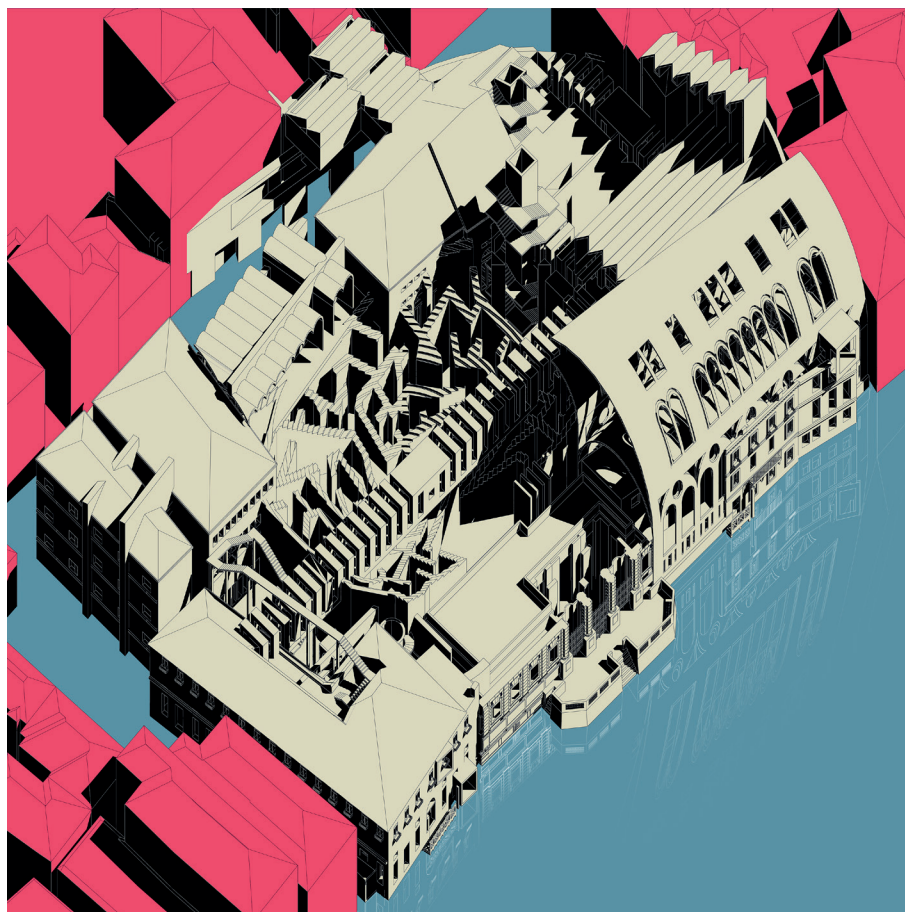
**Fig. 4-5-6**

Palazzo delle feste, Ca' Venier dei Leoni, configurazione casuale, Tobia Morselli, Edoardo Pizzutelli, a.a. 2018-19.

Palazzo delle feste, Ca' Venier dei Leoni, configurazione finale, Tobia Morselli, Edoardo Pizzutelli, a.a. 2018-19.

Palazzo delle feste, Ca' Venier dei Leoni, planimetria al primo piano e sezione trasversale, Tobia Morselli, Edoardo Pizzutelli, a.a. 2018-19.



**Fig. 7**

Palazzo delle feste, Ca' Venier dei Leoni, vista assonometrica, Tobia Morselli, Edoardo Pizzutelli, a.a. 2018-19.

5. Invece, ciò che accomuna i nostri giochi di montaggio è la malinconia per un mondo che non c'è più. Le promesse di quel mondo però agitano ancora l'aria, come fantasmi.

Solo ad occhi distratti o offuscati di pregiudizio la violenza del *pastiche* e la brutalità della scomposizione formale non rivelano l'amore per il mondo che si fa a pezzi. Sono gesti pietosi, sebbene travestiti da avanguardia.

Dunque lo sperimentalismo come strategia per non cedere alla realtà, il doppio fondo entro cui contrabbandare un'idea di mondo, certe immagini e non altre.

Allora viva il montaggio, viva il "coltello da cucina" di dada, viva il gioco dell'avanguardia se tra le pieghe nasconde qualcosa, una «parte metallica», che «possa appropriarsene solo chi l'abbia chiesta; e per questo meritata»³. Come la «lima fine d'acciaio» fatta recapitare al carcerato nella pagnotta, diceva Fortini.

6. Stefano Chiodi e Daniele Giglioli nel numero de «il verri» dedicato al montaggio⁴ accusano questa tecnica di essere la forma simbolica del tardo capitalismo. Nello stesso modo in cui la prospettiva è stata la forma simbolica dell'umanesimo rinascimentale. Dismessa la funzione contestativa nei confronti del reale, il montaggio diviene dispositivo di consenso.

Chiodi e Giglioli hanno ragione. Liberare i significanti dalla loro gabbia di senso, attentare alla consequenzialità delle narrazioni non produce più deflagrazioni nel *continuum* della Storia.

I presupposti di questo lunghissimo presente, che ha abolito il tempo e la storia e in cui tutto fluisce in perpetua ricombinazione, devono cercarsi proprio nella natura sincronica del montaggio (Warburg ha infine vinto la sua battaglia contro Vasari e Winckelmann).

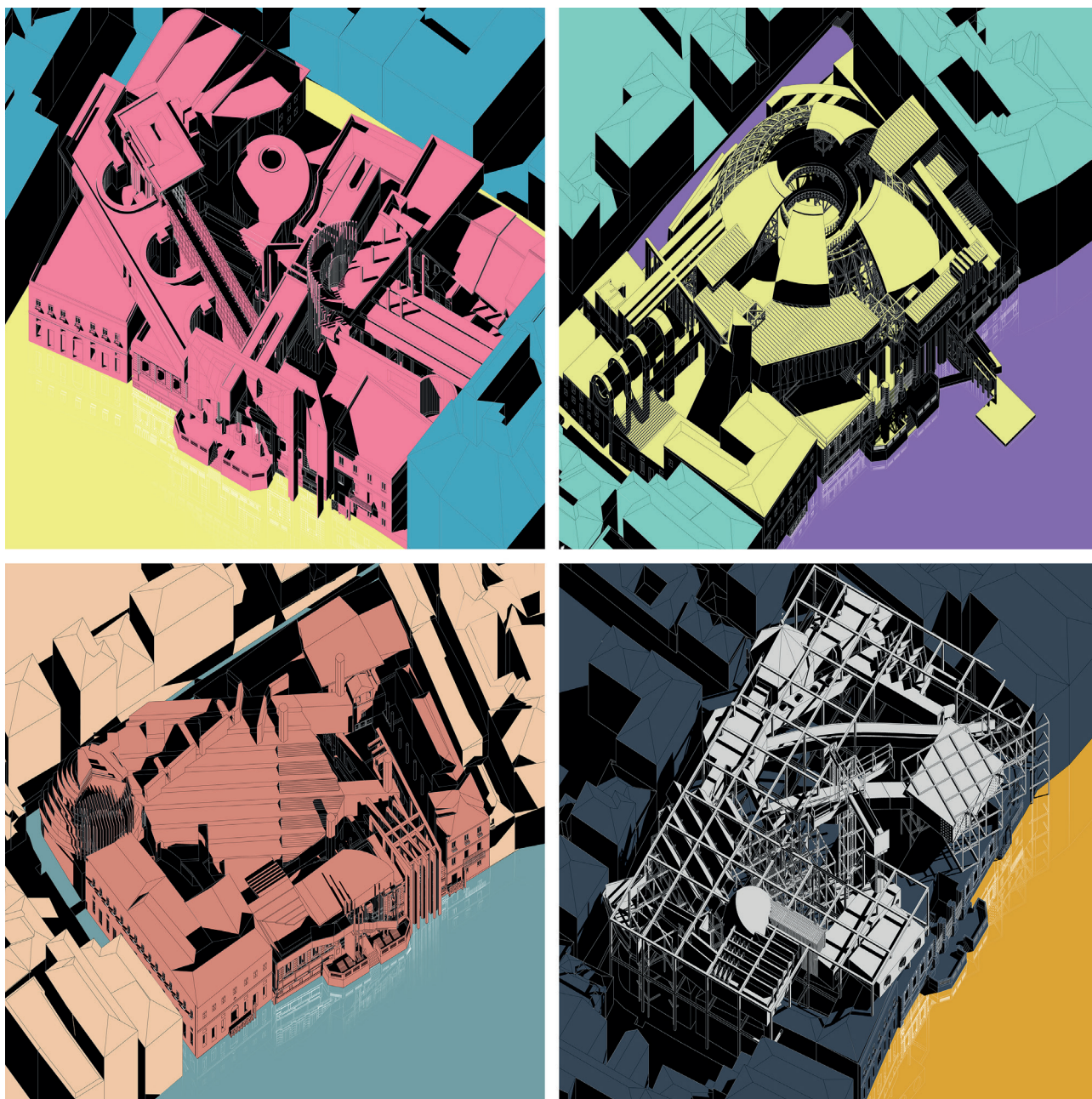


Fig. 8

Palazzo delle feste, Ca' Venier dei Leoni.

In senso orario: Susanna Pandolfi, Massimo Pedretti; Julia Ponomarev, Luigi Santoro; Benedetta Scarano, Caterina Solini; Sara De Ponti, Matilda Di Michele, a.a. 2018-19.

Eppure è ancora nella capacità di associare idee «distanti e giuste»⁵ che risiederà la forza di ogni nuova immagine, quel «seme invernalizzato di futuro» di cui dicono Chiodi e Giglioli.

Infatti sono ancora Godard e Balestrini a indicare la via per un montaggio non pacificato.

A Godard, anche, dobbiamo il titolo di queste note.

7. L'inclinazione alla retrospezione e al rimontaggio nostalgico che caratterizza questi anni è espressione della condizione che Fisher chiama "realismo capitalista"⁶. Realismo capitalista e non postmodernismo a causa di tutte le incrostazioni critiche depositate sulla formula postmoderno. Ma anche per una certa durezza con cui il thatcheriano "there is no alternative" si è radicato nella nostra società.

Nonostante tutto di postmodernismo si tratta.

Fisher rimpiange la promessa di un potenziale rivoluzionario insito nell'innovazione formale.

Fisher è orfano di quella promessa di futuro che ha presupposti di forma. Scrive nel suo libro che senza il futuro anche il passato viene meno, che senza la dialettica verso il passato anche il concetto di tradizione smette di avere senso. Perché come il futuro si costruisce sul passato anche quest'ultimo non smette di riconfigurarsi alla luce di ogni nuova opera. Queste cose Fisher le prende da T.S. Eliot⁷. Ma anche il Kafka⁸ di Borges, che "produce" a ritroso i propri precursori, non è lontano, così pure Didi-Huberman e il suo *anacronismo*⁹.

Ora, c'è malinconia in questa coazione a usare le parole di ieri, a smontare e rimontare sempre le stesse immagini riutilizzando le tecniche dell'avanguardia. Fisher descrive questo particolare tipo di malinconia come "hauntologico"¹⁰. *Hauntology* traduce il francese *hantologie*, che è un gioco di parole tra *hanter* (ossessionare, infestare) e *ontologie*. Derrida lo conia negli *Spettri di Marx*. Ciò che caratterizza questa condizione di malinconia da altre forme di nostalgia è il suo essere legata alle promesse che una certa situazione aveva avuto la forza di produrre. È il rifiuto di rinunciare a quei fantasmi, in cambio di una realtà mediocre. Quindi capisco la disperazione di Fisher per i futuri "promessi" che non sono mai arrivati e mai arriveranno, ma che continuano ad infestare il presente. Capisco benissimo questo domani ridotto a gioco di spettri, di promesse non evase che poi sono ancora le promesse del modernismo, dell'avanguardia. Anche capisco il *Militant modernism* di Hatherley¹¹.

Eppure, ancora, la soluzione si trova nel montaggio stesso. È il livello di consapevolezza dell'operazione a distinguere un assemblaggio "hauntologico" da un *pastiche* reazionario. Il primo non accetta il gioco di illusione che cancella il passato insieme al futuro. All'abbaglio di un passato eternamente presente, in quanto frutto di una riproduzione formalmente perfetta, oppone le giunture, i rappezzi, gli spazi bianchi tra un ritaglio e l'altro.

Il cubismo aveva avuto quasi lo stesso problema. Solo la scoperta della superficie reale della tela, attraverso i *papier collé*, ha permesso a Braque e Picasso di superare l'illusionismo spaziale a cui la frammentazione in piccole superfici della fase analitica aveva condotto.

Così i musicisti che Fisher ama producono le loro composizioni ancora a partire da un *ipermontaggio* di frammenti esistenti. Rimontano quello che la risacca culturale lascia per strada, i pezzi abbandonati, ciò che non interessa più a nessuno.

Come il *bricoleur* di Lévi-Strauss o i bambini di Benjamin¹².

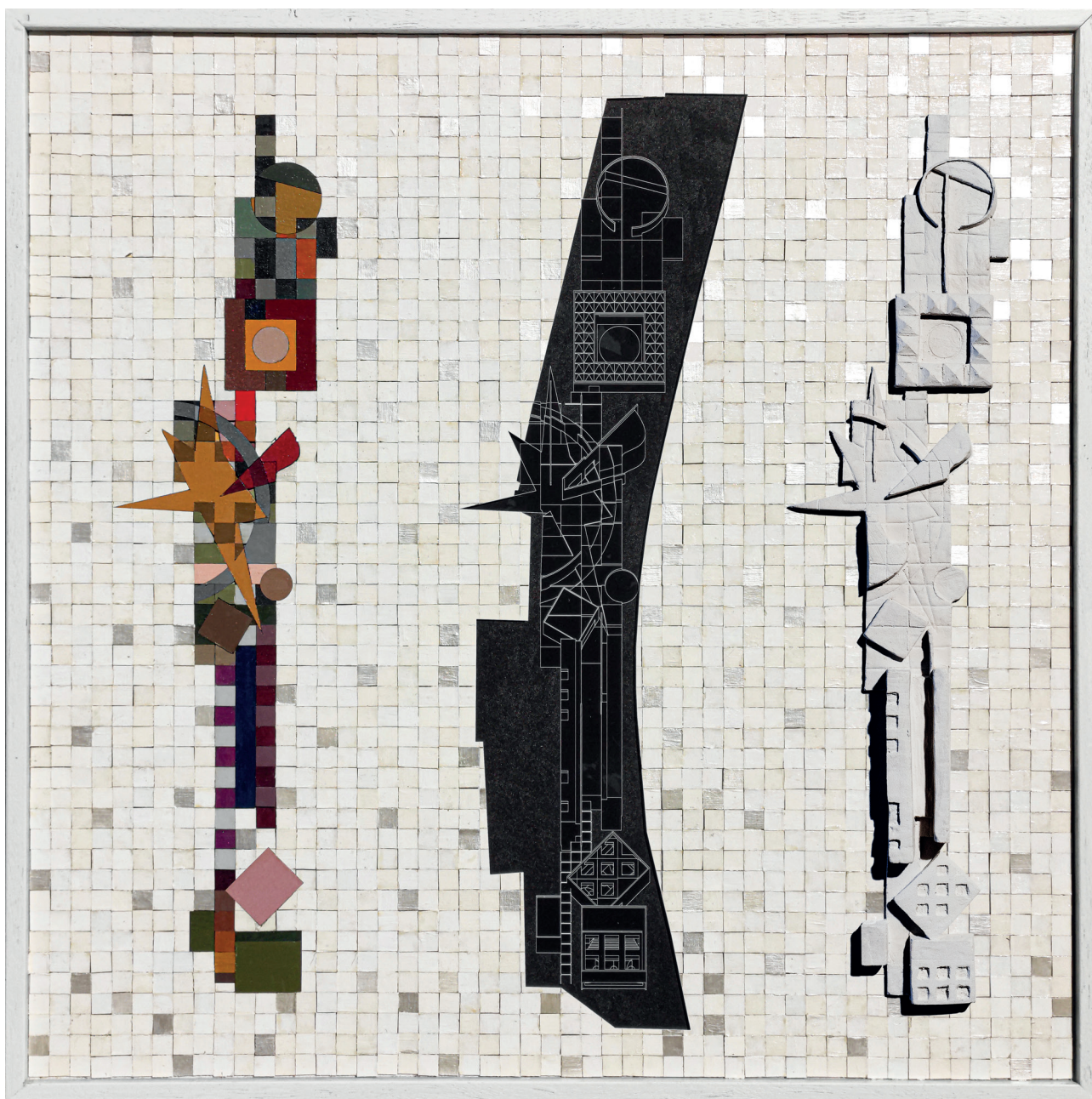


Fig. 9

“La scuola per Nini”. Progetto di concorso per la scuola “Scialoia”, Milano, 2019. Elvio Mangano, Micaela Bordin (Alterstudio Partners), ARCò con Houssam Mahi e Elisa Moro; studenti collaboratori: Sara Camedda, Linda Martellini, Migena Nezha, Francesco Pavan, Arnold Pere, Benedetta Scarano, Caterina Solini.

8. Anche gli artisti che il curatore newyorkese Ralph Rugoff ha raccolto per la Biennale di quest'anno¹³ giocano a montare e smontare ciò che la realtà produce; impiegano le tecniche dell'avanguardia con innocenza e impegno sperimentale, senza cinismo *neo neo*-avanguardista.

D'altronde altre situazioni non si danno. E se si danno sono in funzione della realtà, rispondono alle costruzioni ideologiche del "realismo capitalista". Per questo le opere ospitate alle Corderie e al Padiglione centrale sono commoventi, perché affermano con caparbità e curiosità da fanciullo la loro distanza dal mondo degli adulti, ma anche l'attrazione verso quel mondo.

A chi con sussiego farà notare che è ancora la vecchia storiella dell'arbitrarietà del segno e dello scollamento tra significato e significante a doversi leggere dietro a quei lavori, si risponderà che importa niente, perché serio e necessario è il monologo del bambino che gioca da solo, che smonta i giochi regalati dai genitori, dalla Storia.

Già ci sono risparmiati proclami e manifesti e teorie e tanto basta.

Anche perché il gioco dell'avanguardia oggi vive solo a livello di moralità sperimentale e la moralità riguarda la coscienza del singolo artista. L'avanguardia non è più un gioco di gruppo.

I giochi di gruppo nell'arte si chiamano politica culturale. Sono giochi che anche avevano un senso quando erano espressione di un'idea di mondo.

Ora sono venuti a noia, perché caduta l'idea è rimasto solo l'aspetto più mercantile.

9. Qui viene la parte più difficile.

Perché chi scrive di composizione non può congedarsi dietro le parole.

Devo mostrare questo disegno [Fig. 9]. È un disegno di concorso per una scuola di Milano.

Lo mostro come una confessione o un tradimento, dal momento che non è stato fatto ricorrendo al montaggio ("hauntologico" o stilistico che sia), e ha padri diversi da quelli che ci siamo dati fino a ieri.

È il tentativo di trovare parole più semplici, perché il *pastiche* è elitario. Il *pastiche* violenta la storia, la mette sottosopra (benissimo), ma resta un gioco destinato a coloro capaci di godere degli *shock* di tale libertinaggio figurale. Praticare il *pastiche* per amore, per incapacità di rinunciare ai propri fantasmi figurativi non modifica il suo status di gioco prezioso.

Abbiamo deciso di tornare alla *linea*, al *punto* e alla *superficie*, e quindi a Froebel e Klee e alla favola dei 2 *Quadrati* di Lisitskij, non solo per affermare un'idea di arte come attività dello spirito, ma per un problema di lingua (ancora).

Anche per un'idea di cultura come campo di battaglia. Certo.

Mi spiego: il gioco della geometria va sottratto alla razionalità del processo edilizio, alla ragione tecnologica. Esso possiede natali demoniaci e antinaturalistici che gli vanno restituiti. Ovvero, recuperare il cuore simbolico e magico e mistico della geometria. Perché non c'è solo Cézanne e l'altra origine dell'astrazione è da cercarsi in Toorop, Munch, Klimt.

Mondrian frequentava circoli teosofici. Rileggersi Albino Galvano¹⁴ quale contravveleno all'astrattismo progressivo di Argan e all'equazione pedagogia formale = pedagogia sociale.

L'arte astratta possiede un nucleo che è irriducibilmente in opposizione alla realtà, nonostante il suo materialismo. Anzi grazie al suo materialismo.

Io voglio dire: cercare il punto di equilibrio tra Rodari e Malevic.

Questo mi sembra un buon programma di ricerca per i prossimi anni.

* I progetti didattici provengono dal Laboratorio di progettazione architettonica 2 del Politecnico di Milano (a.a. 2018-19) dei proff. Elvio Manganaro, Micaela Bordin (urbanistica), Simone Peloso (strutture); archh. Margherita Mojoli, Ilaria Sgaria, Riccardo Zucco; studenti collaboratori: Francesca Cambi, Sara Camedda, Silvia Cazacencu, Riccardo Danese, Daniele Domokos, Francesca Fiumanò, Houssam Mahi, Giovanni Marca, Linda Martellini, Diego Morabito, Migena Nezha, Beatrice Parma, Francesco Pavan, Mattia Penati, Arnold Pere, Matilde Polvani, Riccardo Rapparini, Greta Rosso.

Note

¹ Elvio Manganaro, *Assemblages de jeunesse (omaggio a R.R.)*, in «'Ananke», n. 84, pp. 84-86.

² Rosalind E. Krauss, *Grids*, in «October», n. 9, estate 1979, ora in Id., *L'originalità dell'avanguardia e altri miti modernisti*, a cura di Elio Grazioli, Fazi, Roma 2007, pp. 13-27.

³ Franco Fortini, *Astuti come colombe*, in Id., *Verifica dei poteri*, Il Saggiatore, Milano 1965, pp. 67-89.

⁴ Stefano Chiodi, Daniele Giglioli, *L'epoca del montaggio universale*, in «il verri», n. 68, “linee di montaggio”, numero monografico dedicato al montaggio, a cura di S. Chiodi e D. Giglioli, ottobre 2018, pp. 5-9.

⁵ Pierre Reverdy, *L'image*, in «Nord-Sud», n. 13, marzo 1918.

⁶ Mark Fisher, *Capitalist Realism: Is There No Alternative?*, Zero Books, Winchester UK, 2009; tr. it., *Realismo capitalista*, Nero, Roma 2018.

⁷ T.S. Eliot, *Tradition and the Individual Talent* (1919), in Id., *The Sacred Wood. Essays on Poetry and Criticism*, Methuen & Co. Ltd, London 1920; tr. it., *Tradizione e talento individuale*, in Id., *Il bosco sacro. Saggi di poesia e critica*, Mursia, Milano 1971.

⁸ Jorge Luis Borges, *Kafka y sus precursores*, in Id., *Otras inquisiciones*, SUR, Buenos Aires 1952; tr. it., *Kafka e i suoi precursori*, in Id., *Altre inquisizioni*, Feltrinelli, Milano 1963.

⁹ Georges Didi-Huberman, *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*, Éditions de Minuit, Paris 2000; tr. it., *Storia dell'arte e anacronismo delle immagini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

¹⁰ Mark Fisher, *Ghosts of My Life. Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures*, John Hunt Publishing Ltd, UK 2013, tr. it. *Spettri della mia vita. Scritti su depressione, hauntologia e futuri perduti*, minimum fax, Roma 2019.

¹¹ Owen Hatherley, *Militant Modernism*, Zero Books, Winchester UK, Washington USA, 2008.

¹² Walter Benjamin, *Alte vergessene Kinderbücher [II]* (1924); tr. it., *Vecchi libri per l'infanzia [II]*, in Id., *Opere complete*, II, Einaudi, Torino 2001, pp. 50-57.

¹³ Cfr. il catalogo della mostra *May You Live In Interesting Times*, La Biennale di Venezia, Biennale Arte 2019.

¹⁴ Albino Galvano, *Dal simbolismo all'astrattismo* (1953); *Le poetiche del Simbolismo e l'origine dell'Astrattismo figurativo* (1954-55); *L'eroticismo del "Liberty" e la sublimazione astrattista* (1961), in Id., *La pittura, lo spirito e il sangue*, a cura di Giuseppe Mantovani, Il Quadrante Edizioni, Torino 1988, pp. 71-90; 111-133; 169-192.

Bibliografia

BENJAMIN W. (2001) – “Alte vergessene Kinderbücher” [1924]; ed. it., “Vecchi libri per l’infanzia”. In: Id., *Opere complete, II*, Einaudi, Torino.

BORGES J.L. (1963) – “Kafka y sus precursores” [1952]; ed. it., “Kafka e i suoi precursori”. In Id., *Altre inquisizioni*, Feltrinelli, Milano.

CHIODI S., GIGLIOLI, D. (2018) – “L’epoca del montaggio universale”. Il verri, 68.

DIDI-HUBERMAN G. (2007) – *Devant le temps. Histoire de l’art et anachronisme des images* [2000]; ed. it., *Storia dell’arte e anacronismo delle immagini*. Bollati Boringhieri, Torino.

ELIOT T.S. (1971) – “Tradition and the Individual Talent” [1919]; ed. it., “Tradizione e talento individuale”. In Id., *Il bosco sacro. Saggi di poesia e critica*, Mursia, Milano.

FISHER M. (2018) – *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* [2009]; ed. it. *Realismo capitalista*. Nero, Roma.

FISHER M. (2019) – *Ghosts of My Life. Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures* [2013], ed. it. *Spettri della mia vita. Scritti su depressione, hauntologia e futuri perduti*, Minimum fax, Roma.

FORTINI F. (1965) – “Astuti come colombe”. In Id., *Verifica dei poteri*, Il Saggiatore, Milano.

GALVANO A. (1988) – “Dal simbolismo all’astrattismo” [1953]; “Le poetiche del Simbolismo e l’origine dell’Astrattismo figurativo” [1954-55]; “L’erotismo del “Liberty” e la sublimazione astrattista” [1961]. In Id., *La pittura, lo spirito e il sangue, a cura di G. Mantovani*. Il Quadrante Edizioni, Torino.

HATHERLEY O. (2008) – *Militant Modernism*. Zero Books, Winchester UK, Washington USA.

KRAUSS R.E. (2007) – “Grids” [1979]; ed. it., “Griglie”. In Id., *L’originalità dell’avanguardia e altri miti modernisti*. A cura di E. Grazioli, Fazi, Roma.

MANGANARO E. (2016) – “Lo stato delle cose e la nostra formazione”. FAMagazine, 38 (ottobre-dicembre).

MANGANARO E. (2018) – “Assemblages de jeunesse (omaggio a R.R.)”. ’Ananke, 84 (maggio).

MANGANARO E., RONZINO A. (2018) – *Corpo a corpo con un capo d’opera dell’architettura d’autore piemontese a mezzo dell’architettura d’autore piemontese / Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture*. Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

May You Live In Interesting Times, La Biennale di Venezia, Biennale Arte 2019.

REVERDY P. (1918) – “L’image”. Nord-Sud, 13.

RODARI G. (1973) – *Grammatica della fantasia*. Einaudi, Torino.

Elvio Manganaro (Pavia, 1976), architetto, è dottore di ricerca in Composizione architettonica dal 2009, con una tesi sulle “Scuole di architettura”. Attualmente è ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Politecnico di Milano. Ha pubblicato: *L’altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino* (Melfi 2018); con A. Ronzino, *Corpo a corpo con un capo d’opera dell’architettura d’autore piemontese a mezzo dell’architettura d’autore piemontese / Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture* (Santarcangelo di Romagna 2018); *Warum Florenz? O delle ragioni dell’espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi* (Melfi 2016); *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano* (Milano 2015); *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia* (Milano 2013).

Tamar Zinguer
All'origine della *Sandbox*

Abstract

Froebel concepì il gioco all'interno dei suoi Giardini d'infanzia non solo come un esercizio preparatorio per le future attività degli adulti ma come strumento in grado di sostenere e 'idratare' la "naturale fertilità del terreno" della mente ricettiva del bambino, in modo che nuove idee potessero prendere piede, per far crescere bambini radicati nella vita dell'universo, "come una pianta è radicata nel terreno con la testa rivolta verso l'alto, verso la luce".

Questo saggio illustra lo sviluppo e l'istituzione della *sandbox* come strumento spaziale e materiale e di come si sia evoluta grazie al lavoro dei pionieri della scuola materna.

Parole Chiave

Friedrich Froebel — *Sandbox* — Giardino d'infanzia — Doni

Eisenach, 13 Maggio 1847

Carissimo amico paterno:

L'altro ieri ero assorto nello studio del Vostro giornale domenicale, quando un'idea mi folgorò – e sento di doverVela riferire prontamente. Ho pensato, non potrebbe un piano di sabbia divenire un giuoco utile e dilettevole? Per piano di sabbia intendo dire una cassa in legno bassa, poco profonda, riempita di finissimi sedimenti. Sarebbe un Giardino d'infanzia in miniatura. I pargoli potrebbero giuocare al suo interno con i loro cubi e blocchi da costruzione. Conto che darebbe al fanciullo un particolare piacere avere le forme, le figure e le bacchette stese nell'arena dinanzi ai suoi occhi. La sabbia è un materiale presto adattabile ad ogni sorta di impiego. Diverse lacrime d'acqua mescolate con essa consentirebbero all'infante di plasmare montagne e valli, e così via¹.

In questa lettera a Friedrich Froebel, inventore del Giardino d'infanzia, appare per la prima volta il riferimento alla *sandbox* come ad uno strumento pedagogico. Da bambino, il colonnello Hermann Von Arnswald, era stato allievo di Froebel ed aveva frequentato il suo Giardino d'infanzia. I tre anni trascorsi sotto la sua guida gli lasciarono un'impressione così profonda – sia in termini di libertà individuale che nel senso di comunità che il Giardino era stato in grado di trasmettere – tanto che Von Arnswald si sentì in dovere, anni dopo, come educatore, di intrattenere una corrispondenza attiva con il suo vecchio maestro sull'educazione e sull'importanza del gioco. Questo saggio illustra lo sviluppo e l'istituzione della *sandbox* come strumento spaziale e materiale e di come si sia evoluta grazie al lavoro dei pionieri della scuola materna, frutto delle donne immigrate in una nuova terra.

Froebel concepì il gioco non solo come un esercizio preparatorio per le future attività degli adulti; piuttosto, per lui, il gioco nel Giardino d'infanzia,

Fig. 1
Giardinaggio al Brooklyn Pratt
Institute Kindergarten, 1905.



Fig. 2
Giardinaggio in un Giardino d'in-
fanzia a Los Angeles, 1900.



**Fig. 3**

In alto a sinistra, il secondo “dono” di Froebel.

In basso a sinistra, il terzo “dono” di Froebel.

A destra, il quinto “dono” di Froebel.

aveva lo scopo di sostenere e ‘idratare’ la “naturale fertilità del terreno”, cioè della mente ricettiva del bambino, in modo che nuove idee potessero prendere piede. Proprio come ha sperimentato Von Arnswald, i bambini sarebbero cresciuti fino a diventare individui completi «saldamente radicati nella vita dell’universo, come una pianta è radicata nel terreno con la testa rivolta verso l’alto, verso la luce»².

Nel Giardino d’infanzia di Froebel, inizialmente chiamato “Istituzione per l’Autoeducazione”, una maestra guidava i bambini in attività comuni, intonando canzoni, lavorando all’aperto, piantando e curando il giardino. (Figg. 1-2) All’interno, in un ambiente controllato, i bambini venivano guidati fin dalla più tenera età in un gioco al tavolo il cui punto di partenza era una griglia: avrebbero imparato a gestire una serie di blocchi chiamati Doni, funzionali alla formazione delle capacità interiori del bambino attraverso l’osservazione e la manipolazione. I Doni, progettati da Froebel e realizzati dal suo «Institute for the Fostering of the Creative Activity Drive» erano solidi di legno d’acero tagliati con precisione, che gradualmente scindevano i volumi in piani, linee e punti. Questa scomposizione seguiva regole tratte dalle ultime conquiste nella cristallografia, scoperte che enfatizzavano gli opposti polari nella materia, che Froebel apprese attraverso i suoi studi avanzati con il rivoluzionario cristallografo Christian Samuel Weiss (1780-1856). (Figg 3a, b, c) I Doni intendevano trasmettere al bambino in crescita la comprensione di un mondo fondato su strutture minerali naturali. A seguire erano previste dieci Occupazioni che consistevano in una serie di attività, basate su mestieri comuni, attraverso cui poter ricostruire progressivamente i punti, le linee ed i piani in volumi; così, le strutture naturali ed i costrutti culturali si combinavano per fornire una comprensione del mondo solido. La prima Occupazione consisteva nel bucherellare la carta al fine di generare una serie di punti; la successiva risultava essere il ricamo tramite cui poter creare una linea, data dalla connessione di due punti con un filo. Infine, dalla tessitura di strisce di carta in linee parallele si formava un piano, che conduceva gradualmente alla modellatura libera di solidi con l’argilla. Mediante l’impiego di Doni ed Occupazioni, i bambini venivano incoraggiati ad osservare il mondo che li circondava ed a creare costruzioni capaci di suscitare *forme di vita* – la riproduzione di oggetti creati dall’uomo, *forme di conoscenza* – descriven-

do relazioni matematiche, e *forme di bellezza* – concependo composizioni simmetriche rievocative dei cristalli³.

Nel 1847, quando Von Arnswald scrisse a Froebel riguardo il piano della sabbia, i Doni e le Occupazioni erano stati impiegati nel Giardino d'infanzia già da dieci anni. Durante la sua esistenza, Froebel aveva scritto ampiamente sui primi sei Doni, mentre i suoi numerosi allievi ed apprendisti svilupparono le istruzioni relative agli altri quattordici Doni ed Occupazioni. Il compito della formazione dei bambini spettava principalmente alle donne, che riscrissero i suoi insegnamenti pedagogici, aggiornando le sue linee guida inflessibili e rendendo il suo rigido e strutturato programma maggiormente accessibile alle generazioni più giovani.

Froebel credeva che proprio alle donne si dovesse affidare “l'educazione dell'uomo”: riteneva, infatti, che una figura femminile sarebbe stata più adatta a portare la sua voce e le sue idee alle generazioni future e che sarebbe entrata in empatia con la “mente dell'infanzia” con maggiore talento, dal momento che la donna, sottolineava, è «il vero naturale educatore dell'uomo»⁴. Dopo aver brevemente tentato di rivolgersi ai padri senza successo, dedicò le sue lezioni e la sua pedagogia alle donne, in un periodo in cui gli uomini, in quanto insegnanti e presidi, occupavano posizioni ufficiali nell'istruzione⁵. Il suo editore Arnold Heinemann affermò: «Esaminando la lunga serie di nomi dei cosiddetti discepoli formati dal maestro in persona, sotto i suoi stessi occhi ed attraverso le parole da lui pronunciate, conveniamo che si tratta principalmente di donne. E si può ammettere che nessuno, né maschio né femmina, abbia mai riconosciuto e indicato che la vera vocazione, il lavoro della vita e destino della donna sia quello di formare, elevare e benedire il genere umano, in modo chiaro e distintivo come Froebel»⁶. È come se Froebel avesse individuato la coincidenza tempestiva tra la lotta contemporanea delle donne e la necessità dell'educazione della prima infanzia quando osservò: «Le donne sono le mie alleate naturali e dovrebbero aiutarci perché io procuro loro ciò che le libererà dalle loro catene interiori ed esteriori, interrompo la tutela nei loro confronti e riabilito loro la dignità attraverso l'infanzia ancora sottovalutata»⁷. Queste donne divennero determinanti nel fondare la *sandbox* come spazio di gioco rudimentale.

Froebel aveva pensato che le sue giovani apprendiste si sarebbero dedicate alla professione soltanto fino al giorno del loro matrimonio; tuttavia, queste maestre non smisero mai di lavorare e divennero pioniere impegnate in una missione per la vita. Per anni dopo la morte di Froebel, queste donne diffusero il messaggio del Giardino d'infanzia sostenendone la causa e, indipendentemente dalla motivazione originale di Froebel, usarono quell'istituzione per alimentare il proprio potere e per promuovere la loro emancipazione. Queste prime maestre d'asilo erano spesso motivate da difficili circostanze familiari, dal desiderio di elevare le loro situazioni finanziarie e dall'ambizione di sostenere le loro famiglie numerose. Altre ancora, nel tentativo di trovare alternative alla loro educazione ortodossa, seguivano una strada diversa dalle donne della società, un'alternativa al matrimonio. La nipote di Froebel, ad esempio, Henriette Schrader (1827-1899), che in seguito avrebbe fondato la Pestalozzi-Froebel House a Berlino, si rifiutò di accettare la doverosa vita domestica che l'attendeva – essendo la primogenita di dieci figli di un pastore – e, sfidando suo padre, si iscrisse al corso di Giardini d'infanzia di suo zio. La nuova professione le offrì una possibile vocazione: grazie all'istruzione avrebbe ottenuto una voce, una posizione sociale, uno stipendio, quindi l'opportunità di essere autonoma finanziariamente.

In contemporanea, la causa della scuola materna e dell'educazione della prima infanzia divenne uno strumento per far sentire la voce di alcune aspiranti rivoluzionarie ed offrì opportunità di autoespressione permesse in precedenza solo agli uomini. Riformatrici sociali innovative, riunite attorno a questa causa comune, queste donne erano unificate dalle loro aspirazioni di pari opportunità educative e libertà religiosa. Questa società modello, in cui le educatrici lavoravano per tutta l'esistenza ed i bambini si impegnavano attivamente, faceva appello a quelle femministe speranzose che ambivano ad uno stile di vita alternativo. Queste ultime accolsero favorevolmente le rivoluzioni sociali e politiche del 1848 in Germania e, durante quel periodo, il movimento *Kindergarten* fiorì brevemente con la speranza che una costituzione liberale di un nuovo stato tedesco unificato avrebbe sostenuto i loro sforzi. Tuttavia, quando le rivoluzioni sociopolitiche fallirono ed i governi monarchici appoggiarono le proposte dei conservatori, nel 1851 il governo prussiano emanò un 'Kindergarten Verbot', un decreto che invitava a chiudere tutte le scuole materne froebeliane, giacché si credeva che promuovessero un programma politica rivoluzionario, propagassero l'ateismo e si opponessero alla chiesa. Lo stesso Froebel morì un anno dopo il decreto, nel 1852, e non assistette all'annullamento del divieto, che avvenne nel 1860⁸. Ironia della sorte, fu proprio il *Verbot* a condurre la propagazione del messaggio del Giardino d'infanzia in Europa e negli Stati Uniti. Le numerose scuole materne di nuova formazione e idealiste furono improvvisamente chiuse, eppure perseverarono nella loro missione di riforma e cercarono terre più favorevoli altrove. All'epoca, gli Stati Uniti sembravano offrire la speranza di un futuro migliore e la libertà di sviluppare nuove opportunità; l'educazione della prima infanzia – insieme ad altri aspetti relativi alla vita domestica e all'educazione dei figli – venne accettata come un'area in cui le donne potessero cercare autonomia e fiducia in sé stesse.

Con la promessa di libertà e opportunità per gli esiliati politici del 1848, anche l'America sembrava essersi aperta al tipo di cambiamenti proposti dal *Kindergarten*. Froebel, senza aver mai visitato il continente, promulgò delle linee guida per le scuole materne negli Stati Uniti⁹.

Pertanto, dopo il 1851, le donne della scuola materna tedesca cercarono un terreno ricettivo oltreoceano: laggiù, a metà del secolo, la maggior parte delle insegnanti delle scuole elementari americane erano donne, differentemente dalla Germania, luogo in cui l'insegnamento era ancora dominato dagli uomini¹⁰. Oltretutto, la separazione tra chiesa e stato – che nel 1833 fu attuata in tutti gli Stati Uniti – consentì l'accoglienza positiva degli ideali della prima infanzia di Pestalozzi e Froebel e la proliferazione delle scuole materne. Complessivamente, in uno stato con molti nuovi immigrati, l'attenzione all'istruzione era un modo per creare una cultura condivisa che mediasse tra le diverse etnie. Coltivare un terreno comune era la chiave per la crescita futura di una società sana – e fu negli Stati Uniti che l'idea del gioco nella sabbia mise solide radici e si sviluppò. Sebbene fosse stato impiegato altrove, fu in un nuovo paese che le maestre riconobbero la sabbia come un importante elemento di gioco, sostenendo che questo materiale avrebbe dovuto occupare una posizione speciale nella scuola materna, al di fuori della sequenza spaziale strutturata dei Doni e delle Occupazioni. È come se in una nuova terra, potesse aver luogo un autentico coinvolgimento con missione pedagogica e che un inedito atteggiamento flessibile – e materiale malleabile – potesse meglio adattarsi ad una versione riformata della scuola nella nuova società.

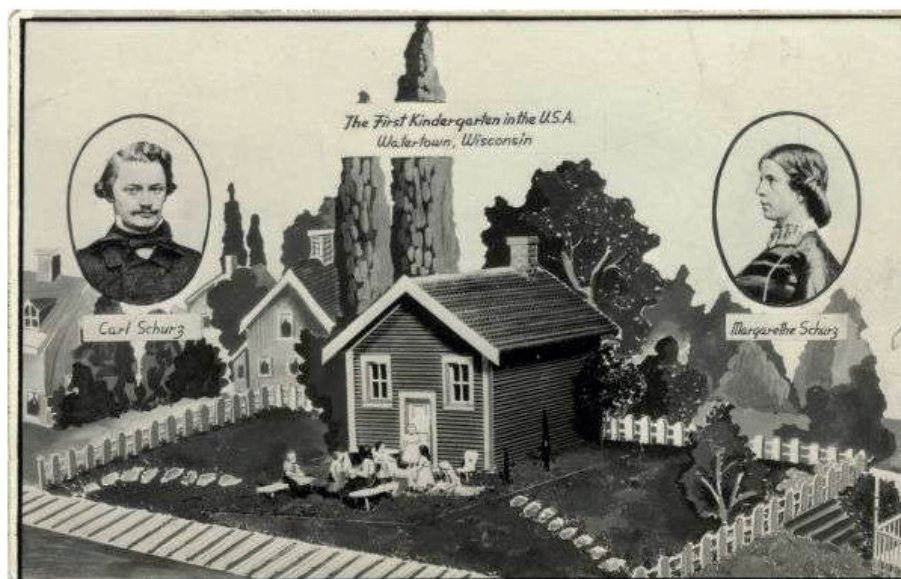


Fig. 4

Rappresentazione artistica di uno dei primi Giardini d'infanzia a Watertown nel Wisconsin. Ai lati della cartolina i ritratti di Carl Schurz e Margarethe Schurz, 1856.

Le donne che proposero il Giardino d'infanzia in America differivano dalle altre donne immigrate, che si trasferivano con una famiglia. Erano per la maggior parte indipendenti dal punto di vista finanziario, non sposate e come dei pionieri erano realmente disposte ad allontanarsi da casa per un'opportunità professionale. Alcune donne chiave, tedesche e americane che lavoravano in squadra, contribuirono a propagare la conoscenza della scuola materna negli Stati Uniti. I loro scritti – entrambi fedeli a Froebel ed in cerca di cambiamento – hanno rivelato che, attraverso scambi ed influenze reciproche, si sviluppò e prese piede l'idea di giocare con la sabbia. Margarethe Meyer Schurz (1833-1876) si formò per diventare educatrice ad un istituto per sole donne di Amburgo, prima della sua chiusura nel 1851, ed un anno più tardi visitò sua sorella che aveva già aperto tre scuole materne froebeliane a Londra. Successivamente si trasferì a Watertown, nel Wisconsin, dove aprì il primo giardino d'infanzia di lingua tedesca negli Stati Uniti, per accoglierne la numerosa popolazione immigrata¹¹. (Fig. 4) Nel 1859 incontrò Elizabeth Peabody (1804-1894) che, come viene narrato, si meravigliò della figlia così "ben educata", formata secondo il programma froebeliano¹². Per la prima volta dopo aver sentito parlare di Froebel e del suo metodo, Peabody, allora sulla cinquantina, decise di dedicare il resto della sua vita all'istituzione di scuole materne di lingua inglese negli Stati Uniti. Ex-proprietaria di una libreria, direttrice di un giornale del Movimento Trascendentalista e cognata di Nathaniel Hawthorne e Horace Mann, la donna era stata notevolmente coinvolta nella causa dell'educazione. Conosceva gli scritti di Pestalozzi, ma l'idea di Froebel del giardino d'infanzia sviluppata nel suo libro *The Education of Man* (1826) che le era stato presentato da Schurz, incorporava gli aspetti comunitari che considerava estremamente importanti e che mancavano nella pedagogia di Pestalozzi. Entusiasta di saperne di più sul sistema, si recò in Germania nel 1867, dove conobbe la vedova di Froebel, Luise Levin Froebel (1815-1900), e la baronessa Bertha von Marenholtz-Bulow (1810-1893), diventate le principali sostenitrici dei metodi froebeliani¹³. Queste figure illuminarono Peabody quanto alle pratiche della scuola e lei, desiderosa di «rendere l'idea applicabile [negli Stati Uniti] sulla base di un adeguato addestramento delle maestre», arruolò donne che si erano formate con Froebel e che erano ansiose di trasferirsi in America, dal momento

che lo stesso Froebel aveva creduto che «lo spirito americano fosse l'unico al mondo in completa armonia con il suo metodo creativo e al quale le sue legittime istituzioni non avrebbero presentato barriere»¹⁴.

Emma Marwedel (1818-1893) fu una delle educatrici più influenti tra quelle immigrate negli Stati Uniti in seguito alla sollecitazione di Elizabeth Peabody, incontrata durante la sua prima visita ad Amburgo nel 1867, e fu la prima a scrivere sull'importanza del gioco con la sabbia. Marwedel desiderava elevare il ruolo delle donne nella società. Grazie ai suoi molteplici viaggi in tutta Europa, riuscì a valutare le loro condizioni lavorative, la differenza dei loro salari e le disparità tra loro, assistendo alla mancanza generale di istituzioni dedicate alla loro formazione¹⁵. Educare le studentesse delle scuole professionali, affermò, significava istruire le madri delle generazioni future. Marwedel fu una delle promotrici della prima organizzazione femminista della Germania, denominata Associazione delle Donne tedesche (*Allgemeiner deutscher Frauenverein*) e, per un anno, nel 1867, fu la prima direttrice della Scuola Industriale Femminile (*Gewerbeschule fuer Maedchen*), che aiutò a fondare ad Amburgo. Fu allora che incontrò Elizabeth Peabody, che la ispirò ad adattare e sviluppare il Giardino d'infanzia negli Stati Uniti in lingua inglese¹⁶. La scuola materna – con la remunerazione che avrebbe fornito – avrebbe aiutato a sostenere una donna sola e desiderosa di non sposarsi mai oppure, se sposata, le avrebbe dato un reddito supplementare per non dipendere dal marito. In effetti, molte delle prime maestre, come Emma Marwedel stessa, non si sposarono mai né ebbero figli, equiparando questa indipendenza appena conquistata con l'opportunità di uno stile di vita completamente diverso. Ha cercato di creare un'educazione olistica per gli insegnanti del Giardino d'infanzia e per i loro allievi, rivolgendosi sia al corpo che alla mente attraverso l'introduzione di passeggiate quotidiane, bagni e ginnastica. Incorporò queste pratiche nel curriculum dell'educazione di una donna contemporanea, sostituendo le attività relative alla casa ed alla “cura materna”¹⁷.

In America, nonostante il suo grande entusiasmo ed il sostegno di Peabody, il piano di Marwedel di formare una scuola per maestre d'asilo non ebbe immediatamente successo; pertanto diede vita ad un istituto agricolo pratico per donne, permettendo loro di diventare vere e proprie giardiniere di frutta e verdura. Il presidente della Cornell University, Andrew Dickson White (1832-1918) le offrì un pezzo di terra, ma lei rifiutò, poiché come lei stessa affermò, Itaca era troppo lontana da un centro metropolitano necessario per un accesso ai mercati. Cambiando rotta cinque anni dopo, fondò a Washington DC un Istituto per Donne con un asilo privato adiacente¹⁸. Il lavoro della sua classe fu esposto alla Centennial Exhibition nel 1876 a Filadelfia dove, secondo il racconto di Frank Lloyd Wright, sua madre gli acquistò i Doni di Froebel influenzandone profondamente il lavoro per tutta la sua vita¹⁹. Successivamente, Marwedel si trasferì a Los Angeles ed istituì una scuola per la pedagogia del giardino d'infanzia, in un edificio pittoresco che assomigliava ad una composizione dei solidi di Froebel, una struttura conosciuta col nome di “The Round House”, corredata di cartello all'ingresso che annunciava: “Paradise of Eden”. Sembrava un luogo ideale per lo sviluppo di questo sistema pedagogico, che i manuali della scuola materna in inglese chiamavano il “Paradiso dell'Infanzia”²⁰. (Fig. 5)



Figg. 5-6
Round House a Los Angeles,
1885.

Banco della sabbia a Vienna.





Fig. 7
Banco della sabbia a Harrisville
nursery, Chicago, 1919.

Nel suo primo libro, *Conscious Motherhood, or the Earliest Unfolding of the Child in the Cradle* (Chicago: Interstate, 1887), Emma Marwedel ha stabilito che la *sandbox* (o banco della sabbia) fosse così importante che «anche la riva del mare dovrebbe averne una»²¹. I banchi della sabbia dovrebbero trovarsi nella stanza di ogni bimbo, scrisse, ma così come le conosceva all'epoca «le camerette non erano fatte per i bambini», tuttavia, sottolineò, potrebbero diventare spazi ideali «se le mamme potessero progettare le case»²² (Fig. 6). Nella stanza dei piccoli, la più grande e soleggiata della casa, costruita al piano terra come ampliamento del giardino, i bambini avrebbero potuto acquisire conoscenza mediante l'«autoistruzione». Il banco della sabbia sarebbe stato lì, affiancato da diversi elementi naturali come conchiglie e ciottoli, fiori pressati e rami, che sarebbero stati inclusi nel gioco dei fanciulli come oggetti di scena durante la narrazione delle storie. Il banco della sabbia potrebbe rappresentare il «primo giardino», letteralmente un luogo per bambini in cui poter seminare ed assistere alla crescita dei germogli. Una volta germogliato il giardino, spiegava Marwedel, si sarebbero progettati percorsi, strade e case, facendo lavorare i bambini assieme fino ad arrivare al concepimento di interi quartieri. Più di ogni altro gioco o occupazione nella cameretta, questo progetto a lungo termine sul banco della sabbia consisteva, secondo Marwedel, nel «condurre il bambino ad un alto sviluppo morale facendolo ... un membro di un'organizzazione sociale, imparare velocemente come individuo a rispettare il lavoro di altri ed a superare il proprio egoismo»²³. Radunandosi attorno a questo pezzo di terra recintato, costruendo insieme piccole città, i bambini imparavano «a condividere generosamente, ad accettare con grazia e a cedere cortesemente alla formazione sociale, una delle caratteristiche più importanti dell'asilo», scriveva Marwedel²⁴ (Fig. 7). Allontanandosi da Froebel, ribadì il fatto che i bambini dovrebbero giocare con la sabbia senza essere sorvegliati, e che quindi bisognerebbe posizionare i banchi della sabbia nei luoghi meno osservati, poiché è lì che il «maggior potere immaginativo dei bambini [formerebbe] le radici della loro ispirazione superiore». Uno spazio così indispensabile per la crescita personale



Fig. 8
La tomba di Emma Marwedel a Oakland, California.

è necessario ovunque, ha aggiunto Marwedel; poiché è soprattutto attorno al banco della sabbia che «il bambino viene condotto inconsciamente dal creato al Creatore»²⁵. Su invito dell'Ethical Society, Marwedel fondò il primo asilo d'infanzia pubblico gratuito a San Francisco, il Silver Star Kindergarten a Oakland, e rimase a San Francisco fino alla sua morte nel 1893, dedicandosi continuamente per tutta la sua vita agli insegnamenti di Froebel (Fig. 8).

Nel 1878 Marwedel chiese di dirigere quella scuola a Kate Douglas Wiggin (1856-1923), che aveva completato la sua formazione al giardino d'infanzia con lei a Los Angeles. Qualche anno più tardi, dopo essere stata maestra d'asilo per diciotto anni ed autrice di libri per bambini di grande successo, Wiggin pubblicò con sua sorella Nora Archibald Smith (1859-1934) una serie di libri sui principi educativi di Friedrich Froebel²⁶.

Nel libro *Froebel's Occupations* (1896), l'ultimo capitolo era intitolato "Sand Work", la prova che Kate Wiggin attribuiva al lavoro con la sabbia la stessa importanza di qualsiasi altra occupazione concepita da Froebel. Quel capitolo, la prima sintesi accademica della storia della *sandbox*, stabilì i "Sand Work" come una pratica di base ed un'importante implemento al canone pedagogico di Froebel. Wiggin citando Froebel sosteneva: «Il bambino lo impiega per molto tempo semplicemente versando acqua o sabbia da una nave ad un'altra in modo alternato ... per la costruzione e la modellatura con sabbia e terra, che precede il lavoro dell'argilla; sono opportunità che dovrebbero essere offerte anche ad un figlio di un anno»²⁷. Wiggin fece dimensionare e sistemare il bambino con il banco di sabbia sui rulli, proprio come il resto dei mobili della scuola materna. Doveva misurare circa cinque per tre piedi, profondo un piede ed essere rivestito di zinco, per consentire ai piccoli di versare acqua e dare forma a paesaggi. Più di ogni altra cosa, doveva essere abbastanza grande da consentire a una dozzina di bambini di radunarsi attorno, dal momento che il banco della sabbia, sottolineava, doveva essere utilizzato esclusivamente per il lavoro in comune²⁸. Tutta l'attività attorno al banco della sabbia doveva essere collaborativa, accentuava Wiggin, poiché il valore più grande di questo lavoro è l'incoraggiamento e la richiesta di cooperazione, seguendo l'osservazione di Froebel secondo cui «generalmente il sentimento di comunità non solo non è risvegliato presto o nutrito successivamente nel bambino, ma al contrario viene disturbato e persino annientato»²⁹.

Anche Wiggin, seguendo Marwedel, propose alle maestre di rimanere in disparte per promuovere la spontaneità, senza cui l'originalità ed il senso di creatività di una persona in crescita sarebbero stati schiacciati. L'insegnante, aggiungeva Wiggin, «deve sforzarsi semplicemente di essere come uno dei bambini e non forzare le sue idee comunitarie»³⁰. Tutto sommato, scrisse, il lavoro al banco della sabbia è un «ineccepibile insegnante di moralità sociale e di autocontrollo, ... sviluppa gli istinti creativi, che se soppressi, comportano una perdita di potere sull'intero essere del bambino»³¹. È nella sabbia che gli infanti sperimentano per primi di essere architetti, ha sottolineato Wiggin citando la baronessa von Marenholz: «Le mani dei bambini iniziano le loro prime prove difficili sull'edilizia, mentre scavano nella terra e nella sabbia. La creazione di caverne, la realizzazione di case e di ponti, la formazione e la modellatura di tutti i tipi ... tutti provenienti dall'istinto di costruzione, il vero istinto di lavoro»³². Pertanto, riconoscendo il banco della sabbia come lo strumento più importante nella scuola materna, ha aggiunto: «non c'è nulla nell'asilo d'infanzia che sia adatto ad impieghi così variegati, utili e belli come lo è il banco della sabbia e, se

tutti gli altri nostri aiuti alla formazione dei bambini venissero rimossi, si sosterebbero le affermazioni del sistema, inteso come una grande agenzia educativa»³³. E riconoscendo la sabbia come uno strumento creativo e pedagogico di primaria importanza, ha definito il “piano di sabbia”, un «tavolo da disegno adatto per i giganti»³⁴.

Quell’istinto di scavare nella terra e nella sabbia veniva spesso represso nei bambini di città, in seguito a quello che lei chiamava il «primo comandamento del catechismo materno», che avrebbe portato i genitori a dire: «non ti sporcare»³⁵. I bambini sopprimevano quindi il loro istinto più naturale, poiché privati di ciò che poteva piacere loro di più, come plasmare il fango e il terra. Wiggin descrisse nella sua autobiografia, *My Garden of Memory*, la reazione attorno al banco della sabbia durante il suo primo giorno di insegnamento all’asilo gratuito Silver Spring a San Francisco, a cui parteciparono per la prima volta quaranta bambini piccoli, dai 3 agli 8 anni. Mentre trenta studenti avevano acconsentito e si erano seduti tranquillamente ad aspettare, altri dieci non lasciavano andare la mano della madre; a quel punto la maggior parte di quelle madri portò i loro figli fuori per una sculacciata e li riaccompagnò ancora più piangenti. Quasi tutte le madri lasciarono lì i bambini a piagnucolare, ma visto che non si sarebbero calmati, Wiggin chiese alla sua assistente di portarli al banco della sabbia in giardino, dove alla fine si placarono e rientrarono³⁶. Il banco della sabbia, questo modello di terra, forniva calore, flessibilità, tranquillità, uno sfondo di supporto e materia connettiva – una sorta di centrale elettrica. I piccini avrebbero dovuto scavare nella terra e nella sabbia, sottolineava Wiggin, scrivendo che «i bambini rinnovano la loro forza con il tocco di Madre Terra»³⁷.

Quando nel 1882, Henriette Schrader-Breyman (1827-1899) fondò la Pestalozzi-Froebel Haus a Berlino, un istituto di formazione che ospitava anche un giardino d’infanzia, diventò critica nei confronti dell’asilo istituito da suo zio Froebel. Si chiese se un posto per l’educazione dei bambini dovesse assomigliare del tutto all’istituzione della scuola, piuttosto che emulare l’ambiente confortevole della casa. Il completo controllo dato alle educatrici dell’asilo, che formavano i bambini attraverso una serie di istruzioni consequenziali dettagliate, le appariva rigido ed eccessivo. «L’idea di far giocare secondo le indicazioni della direzione, per rendere gli uomini nobili, mi sembrava così ristretta e limitante», dichiarò³⁸. Proprio perché i primi anni di un bambino vengono solitamente trascorsi vicino alla madre e sotto la sua guida, la scuola materna dovrebbe emulare il calore di casa e consentire l’espressione delle emozioni, piuttosto che inculcare la rigida disciplina di una scuola (Fig. 9).

Basati su concetti universali della matematica e geometria, i Doni e le Occupazioni di Froebel hanno superato le barriere linguistiche e sono stati facilmente adattati alle diverse culture. Tuttavia, nel tempo e con il passaggio ad un nuovo continente, sono emerse interpretazioni e critiche e sono stati apportati numerosi cambiamenti al sistema, adattandolo al nuovo clima culturale degli Stati Uniti. Con la traduzione in inglese si giunse ad una moderazione delle istruzioni rigorose ed una maggiore flessibilità della struttura in generale. Divenne evidente che la struttura rigida – persino la superficie a griglia che doveva essere alla base di tutto il gioco – poteva non essere in grado di mantenere l’attenzione dei bambini per molto tempo. Nel suo libro *The Transatlantic Kindergarten*, Ann Taylor Allen attestò che, mentre le scuole d’infanzia americane contribuirono in modo

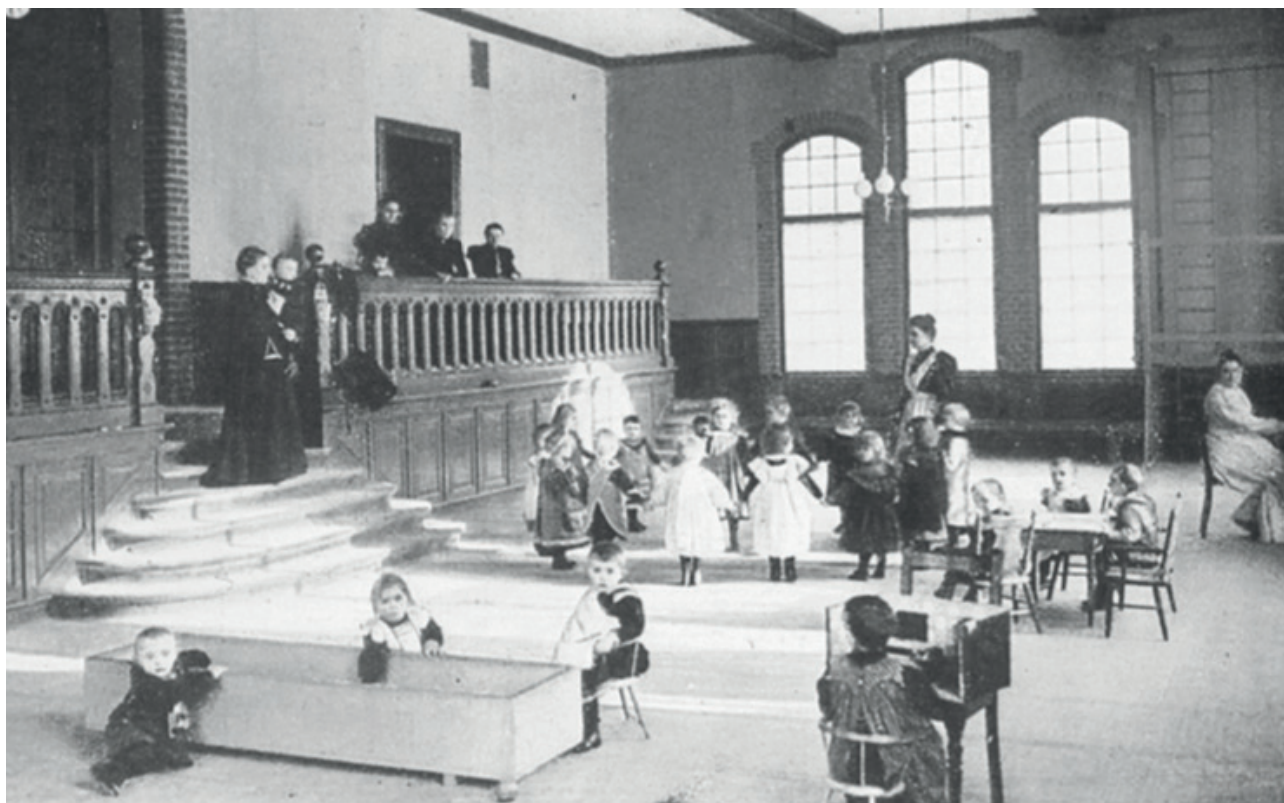


Fig. 9
Banco della sabbia alla Pestalozzi-Froebel House di Berlino.

significativo alla riforma dell'istituzione, si rivelò fondamentale la critica di Schrader-Breymann all'asilo. Introdusse così le abilità manuali, il lavoro domestico e l'esercizio, cambiamenti che vennero molto apprezzati dai sostenitori americani del sistema froebeliano. Pur essendo di natura domestica e comportando compiti manuali in tutta la casa, questi aspetti dell'apprendimento hanno seguito nuove riforme che favorirono l'educazione esperienziale a quella teorica.

Schrader-Breymann aveva affermato che, «i primi anni di vita creano le basi per l'intera esistenza dell'individuo», e quindi «il senso materno naturale ... ed il lavoro tranquillo delle donne in casa e con i figli devono avere un nuovo significato per la vita pubblica»³⁹. La nuova professione di maestra d'asilo consentiva ad una donna di impiegare nel suo ruolo educativo le qualità materne di cura e calore possedute innatamente, indipendentemente dal fatto che avesse figli propri.

Nel 1870 Schrader-Breymann coniò il termine 'geistige Muetterlichkeit', o 'Maternità Spirituale', precisamente per indicare che una donna non aveva bisogno di una famiglia per esprimere la propria maternità: i suoi istinti materni potevano essere diretti a beneficio dei bambini della scuola materna e della società nel suo complesso. Il Movimento delle Donne ha ripreso il concetto di "Maternità Spirituale" e lo ha utilizzato per spiegare la capacità di una figura femminile di giovare alla società in generale e la necessità che le donne prendano parte ai ruoli sociali. Agnes von Zahn-Harnack, attivista e autrice dei diritti delle donne, scrisse del movimento nella sua storia, *Die Frauenbewegung* (1928), che «è solo dove la maternità fisica si purifica e sfocia nella maternità spirituale che possiamo parlare del massimo compimento della vita, che non consiste assolutamente nel fatto che un neonato giace in una culla»⁴⁰. In pratica, il movimento ha usato questo concetto per la domanda di occupazione femminile. Durante un periodo in cui le posizioni di insegnamento erano ricoperte principalmente da uomini che seguivano la formazione e le esigenze dell'istruzione, un'istituzione for-

male delle capacità e dei ruoli delle donne sembrava offrire loro una nuova attrattiva professionale. La storica e scienziata sociale Irene Stoehr scrisse: «Il movimento delle donne ha ripreso ... [‘Maternità Spirituale’] successivamente ed ha fatto riferimento alle richieste di lavoro e partecipazione da parte delle donne per lo più senza figli, sostenendo che la maternità fosse in linea di principio una qualità che tutte le donne possedevano, espressa non soltanto in famiglia»⁴¹.

Il risultato di Henriette Schrader-Breymann fu di ordinare queste azioni formative in un sistema che potesse quindi essere insegnato e di permettere alla madre di una famiglia di espandere il suo ruolo domestico nella sfera pubblica. Anziché essere la madre di alcuni bambini, sarebbe diventata una madre nella società in generale. Ciò incarnava una continuazione del pensiero di Froebel che rappresentava l’educazione della prima infanzia – come riflesso soprattutto nei Doni – come una scienza precisa con i suoi strumenti specifici⁴².

Henriette Schrader-Breymann aveva detto: «Prevedo una nuova era nascente per le donne, quando lei ... porterà ad una comunità sempre più ampia una qualità che fino ad ora è stata del tutto carente – lo spirito della maternità nel suo significato più profondo e più vario delle sue forme»⁴³. Il *sandbox*, allora, confortevole, avvolgente e conforme, divenne la manifestazione fisica di questi pensieri, la vera intuizione di queste donne, “madri spirituali” che tentarono di ridefinire ciò che la maternità poteva essere.

Il banco della sabbia, questo modello di terra, fungeva da sfondo di supporto o materia connettiva – una sorta di madre terra – dove avrebbe avuto luogo la scoperta individuale del bambino. Lo studio del bambino e del suo ambiente fornì alle madri spirituali nuovi territori da esplorare. Kate Douglas Wiggin scrisse: «Per molte di queste donne, lo studio del bambino fornì le basi per una nuova comprensione ed affermazione di sé ... Il bambino, qualsiasi bambino, è il Colombo del nuovo mondo sconosciuto ancora da scoprire, nel tuo cuore, è ovvio, ma anche nella tua mente»⁴⁴. Così la *sandbox* divenne per i bambini un continente modello ancora tutto da esplorare.

**Traduzione dall’inglese all’italiano a cura di Silvia Cazacencu*

Note

¹ Friedrich Froebel, *Froebel Letters*, a cura di Arnold H. Heinemann, Boston: Lee and Shepard Publishers, 1893, p. 61.

² *Ibid.*, p. 25.

³ Per una descrizione dettagliata dei Doni di Froebel, vedi Tamar Zinguer, *Architecture in Play: Intimations of Modernism in Architectural Toys*, Charlottesville, VA: UVA Press, 2015, capitolo 2.

⁴ *Froebel Letters*, p.2, p.8. Froebel sosteneva che le sue lettere esprimevano in modo più chiaro e completo le sue opinioni sull'istruzione rispetto ai suoi scritti formali, come *The Education of Man* (1826) o *Pedagogics of the Kindergarten* (1861).

⁵ Originariamente aveva fondato 'Educational Unions' in cui i genitori dovevano essere arruolati, ma non era soddisfatto delle reazioni che riceveva da padri e uomini. "Herr Froebel intende quindi dire che prima o poi avremo donne nel corpo docente universitario?" chiese un membro (uomo) del pubblico durante la conferenza di un insegnante, quando l'assemblea scoppiò a ridere. Vedi Zinguer, *Architecture in Play*, p. 20.

⁶ Heinemann scrisse: «Avendo chiaramente riconosciuto la grande vocazione della donna come la vera, quasi l'unica, educatrice dell'uomo, Froebel da quel momento in poi dedicò tutto il suo tempo ed energia al problema di ottenere l'adesione della donna al suo schema educativo; di coinvolgerla e formarla artisticamente e, per quanto possibile, anche nella scienza dell'educazione; di persuaderla ad assumere il grande compito di educare l'uomo e di ammetterlo nella missione sublime e nella beatitudine celeste della vita di una donna». *Froebel Letters*, p. 163.

⁷ Bertha von Marenholtz-Bulow and Mary Tyler Peabody Mann, *Reminiscences Friedrich Froebel*, Boston: Lee and Shepard, 1905, p. 60.

⁸ Froebel aveva istituito un "Kindergarten and Training Institute" ad Amburgo, quando un'altra innovativa istituzione educativa si intersecò con la storia della scuola materna e ne accelerò la chiusura. Il "College for the Female Sex" (*Hochschule fuer das weibliche Geschlecht*), fu la prima istituzione per l'istruzione superiore per le donne, fondata anche ad Amburgo, e diretto da Carl Froebel, nipote di Friedrich Froebel. Questa facoltà offriva un programma generale ma anche corsi di vocazione 'femminile', come l'assistenza infermieristica o l'insegnamento, nonché un corso di scuola materna secondo i principi e i metodi di Froebel. I leader dell'istituto – liberali ebrei e riformatori cristiani, tra cui Bertha Meyer e Johannes Ronge, che avrebbero introdotto, alcuni anni dopo, le prime scuole d'infanzia froebeliane a Londra – si sono sforzati di condurre le donne all'indipendenza finanziaria e alla parità di diritti. "Froebel", essendo lo stesso cognome dei leader delle due istituzioni, ha portato le autorità a pensare che il collegio e la scuola materna fossero imparentati.

⁹ Si veda Friedrich Froebel, *Die Kindergarten in Amerika* in Helmut Heiland, ed., *Friedrich Wilhelm August Froebel, (1782-1852)*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2002, pp. 252-53.

¹⁰ Si veda Katja Munchow, "The relationship between the Kindergarten Movement, the Movement for Democracy, and the Early Women's Movement in the Historical Context of the Revolution of 1848-49, as reflected in *Die Frauen-Zeitung*", *History of Education* 35, No. 2, 2006: pp. 183-92.

¹¹ Aveva sedici anni quando suo padre, Heinrich Christian Meyer, e le sue sorelle erano tra i fondatori dell'istituto per donne di Amburgo, sotto la direzione di Carl Froebel. Sua sorella maggiore, Bertha, sposò un ex prete, Johannes Ronge, anche lui tra i promotori del college. Si trasferirono a Londra dove Bertha fondò tre scuole materne nel 1851, successivamente una a Manchester (1859) ed un'altra a Leeds (1860). Margarethe, la sorella minore di Bertha, sposò un emigrato tedesco che incontrò a Londra, Carl Schurz, che in seguito sarebbe diventato un membro di spicco del Partito Repubblicano, senatore e ministro degli Interni. Margarethe ha fondato la prima scuola d'infanzia negli Stati Uniti, a Watertown Wisconsin, dove ha usato il manuale di Bertha di sua sorella "Practical Guide to the English Kindergarten".

¹² Si veda Elizabeth Palmer Peabody, "Origin and Growth of the Kindergarten," in *Education* 2, no. 5 (May 1882), pp. 522-23.

¹³ Luise Levin (1815-1900) entrò a far parte dell'istituto di formazione di Froebel nel 1849, divenne sua assistente e seconda moglie nel 1851 e perse la vita l'anno succes-

sivo. Non si risposò mai, né ebbe figli, e si dedicò alla sua eredità e nel portare avanti la causa della scuola d'infanzia fino alla fine della sua vita. La baronessa Bertha von Marenholtz-Bulow (1810-1893) incontrò Froebel nel 1849. Quando si rese conto che le attività di gioco di Froebel con i bambini rappresentavano una vera educazione, iniziò a studiare i principi di Froebel e divenne la sua principale sostenitrice in tutta Europa. Ha scritto numerosi libri su Froebel - *Woman's Educational Mission: Being an Explanation of Friedrich Froebel's System of Infant Gardens (1855)*, *The Child and Child-Nature (1868)*, *Reminiscences of Friedrich Froebel (1876)*, and *Hand Work and Head Work (1883)*.

¹⁴ Fletcher Harper Swift, *Emma Marwedel 1818-1893: Pioneer of the Kindergarten in America*, University of California Publications in Education. Volume 6, No. 3, pp. 139-216. Berkeley, California: University of California Press, 1931.

¹⁵ L'opuscolo che pubblicò al suo ritorno nel 1868 ricevette una recensione di cinque pagine da Elizabeth Peabody su Harper's Magazine, nel 1870. Si veda Elizabeth Peabody, "Industrial Schools for Women," Harper's New Monthly Magazine, 40, May 1870, pp. 885-891.

¹⁶ Peabody disse di Marwedel: "Mi ha ispirato coraggiosamente di rendere l'importazione del giardino d'infanzia nel mio paese l'obiettivo principale del resto della mia vita". Swift, Emma Marwedel, pag. 153.

¹⁷ Cinquant'anni prima alle critiche alla cultura austriaca da parte di Adolf Loos e almeno 60 anni prima dell'inclusione di tali riti quotidiani in spazi modernisti 'puliti', Marwedel sostenne che tutte le istituzioni pubbliche avrebbero dovuto introdurre il bagno quotidiano, così come le passeggiate quotidiane all'aperto e la ginnastica quotidiana. Si veda Swift, Emma Marwedel, p. 152.

¹⁸ La sua scuola materna fu aperta in connessione con la sua School for Physical Culture in D.C., formando tra l'altro i tre figli di James Garfield, che sarebbe diventato presidente degli Stati Uniti. Nel 1873 aveva 50 alunni che studiavano cinque giorni alla settimana per 4 ore al giorno. La scuola prosperò, istruendo 95 studenti dai tre ai diciotto anni e impiegando sei assistenti, molti dei quali provenivano da una formazione froebeliana.

¹⁹ Si veda Vincent Scully, "Frank Lloyd Wright and the Stuff of Dreams" in *Perspecta*, Vol. 16, 1980, pp. 8-28, 31, and Norman Brosterman, *Inventing Kindergarten*, New York: Harry N. Abrams, 1997.

²⁰ *The Paradise of Childhood: A Manual for Self-Instruction in Friedrich Froebel's Educational Principles, and a Practical Guide to Kinder-Gartners* era un manuale di istruzioni per il sistema di Froebel scritto da Edward Wiebe e pubblicato da Milton Bradley già nel 1869.

²¹ Emma Marwedel, *Conscious Motherhood; or, The Earliest Unfolding of the Child in the Cradle, Nursery, and Kindergarten*, Chicago: The Interstate Publishing Company, 1887, p. 272.

²² *Ibid.*, p. 225.

²³ *Ibid.*, p. 268.

²⁴ *Ibid.*, p. 269.

²⁵ *Ibid.*, p. 269.

²⁶ Kate Douglas Wiggin e Nora Archibald Smith, *Froebel's Occupations*, Boston e New York: Houghton & Mifflin (1896). Il libro descriveva le Occupazioni come la Perforazione, il Cucito, la Tessitura ed il Lavoro dei Bacelli, aggiungendo attività come il Disegno a Mano Libera e della Natura, il Disegno Circolare ed il Taglio della Carta, che non erano originariamente descritti da Froebel, ma sono stati ritenuti importanti da Emma Marwedel. All'inizio del 1880, i membri del North America Froebel Institute accolsero con favore i cambiamenti e gli adattamenti al rigido sistema froebeliano, fortemente basato su inflessibili principi stereometrici ed accolsero la proposta di Marwedel di adottare la linea curva poiché era presente in tutte le forme naturali - animali e vegetali.

²⁷ Friedrich Froebel, *Pedagogics of the Kindergarten, or his Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child*, tradotto da Josephine Jarvis New York: D. Appleton, 1895 p. 146; citato anche in Wiggin e Smith, *Froebel's Occupations*, p. 293.

²⁸ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 295.

²⁹ Friedrich Froebel, *Education of Man*, tradotto da Josephine Jarvis, New York: A. Lovell and Co., 1885 p. 74, citato anche da Wiggin e Smith, *Froebel's Occupations*, p. 295.

³⁰ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 303.

³¹ Ibid., p. 308.

³² Wiggin cita Baroness von Marenholtz-Bulow, mancanza di fonte, *Froebel's Occupation*, p. 297-8.

³³ Ibid., p. 298.

³⁴ Ibid., p. 290.

³⁵ Ibid., p. 291.

³⁶ Kate Douglas Wiggin, *My Garden of Memory: An Autobiography*, Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1923, p. 117.

³⁷ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 291.

³⁸ Henriette Schrader, "Girlhood Days at Keilhau," in *Kindergarten Magazine, Monthly Text Book of the New Education*, vol. VIII, n. 5, Chicago, 1896, p. 325.

³⁹ Henriette Schrader-Breymann ed Erika Hoffmann, *Henriette Schrader-Breymann: Auszüge aus ihren Schriften*, Langel Salsa: Beltz, 1930, p. 160 Traduzione di Ann Taylor Allen, *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movement in Germany and the United States*, New York: Oxford University Press, 2017, p. 96.

⁴⁰ Agnes von Zahn-Harnack nel suo racconto sul movimento femminile, *Die Frauenbewegung* (1928), pp. 76-77, citato in inglese in Irene Stoehr, "Housework and Motherhood: Debates and Policies in the Women's Movement in Imperial Germany and the Weimar Republic" in Gisela Bock e Patricia Thane, *Maternity and Gender Policies: Women and the Rise of the European Welfare States 1820s-1950s*, Routledge, 2012, p. 222.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ann Taylor Allen ha spiegato: «Lungi dall'affidarsi al semplice istinto, Froebel ha insistito sul fatto che la cura dei bambini fosse una scienza complessa, meglio insegnata in un istituto di formazione specializzato collegato all'asilo stesso. Nel ruolo di madre istruita – sia per la famiglia biologica che per la famiglia spirituale dell'asilo – Froebel ha visto il soddisfacimento della domanda delle donne sia per la responsabilità, che per il rispetto». Ann Taylor Allen "Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848-1911", *History of Education Quarterly*, Volume 22 no. 3, Special Issue: Educational Policy and Reform in Modern Germany (Autumn, 1982), pp. 322.

⁴³ Mary Lyschinska, *Henriette Schrader-Breymann: Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern zusammengestellt*, Berlino e Lipsia, 1922, vol. I. p. 64, 86. Tradotto e citato in inglese in Ann Taylor Allen, "Spiritual Motherhood," pp. 323-24.

⁴⁴ Kate Douglas Wiggin, "The Training of Children," in *The Woman's Book: Dealing Practically with the Modern Conditions of Home-Life, Self-Support, Education, Opportunities and Every-Day Problems*, New York: Charles Scribner's Sons, 1894, p. 320.

Tamar Zinguer, architetto, educatrice e storica, si occupa della pedagogia del design attraverso la storia e attraverso differenti scale, dall'oggetto al paesaggio. Nelle sue pubblicazioni l'architettura è posizionata in ambiti culturali e discorsi più ampi. *Architecture in Play: Intimations of Modernism in Architectural Toys*, (UVA Press, 2015) esplora il modo in cui la rottura e il collasso hanno posizionato i giocattoli come strumenti che hanno fatto avanzare la costante rivalutazione del design spaziale; in corso di pubblicazione, *Sandbox: An Architectural History* (MIT Press, 2021), tratta dello spazio onnipresente dai suoi inizi nella pedagogia del 19° secolo, fino alla sua rinascita negli anni '70. Ha studiato alla Cooper Union, Technion e alla Princeton University, ed è Professore Associato di architettura alla Cooper Union dal 2006.

Autore: *Luciano Semerani*

Titolo: *Il ragazzo "dell'luav"*

Lingua: *italiano*

Editore: *LetteraVentidue*

Caratteristiche: *formato 21x15 cm, 211 pagine, brossura, bianco/nero*

ISBN: *978-88-6242-401-1*

Anno: *2020*



Un libro tutto da leggere e rileggere, ogni capitolo coinvolgente, pieno di rimandi, digressioni, riflessioni, personaggi, aneddoti, che nella loro varietà rappresentano altrettante “piste” da inseguire, che catturano e moltiplicano nel lettore nuove curiosità, domande, pensieri.

Un'autobiografia affabulante, rapsodica, fatta per episodi in sé conclusi, senza orditura temporale né di argomenti, che sembrano sgorgare da una lunga seduta di autocoscienza dell'autore, di cui compongono man mano, pagina dopo pagina, un poliedrico autoritratto borghesiano. E il tutto narrato con una capacità di scrittura, non si saprebbe se meditata o caratteriale, in cui toni alti e toni bassi, aneddoti affettuosi e non di rado pittoreschi e divertenti, e riflessioni e considerazioni di tono teorico, con interpretazioni e giudizi di valore su fatti, personalità, architetture di un passato importante, si compongono in una complementarità degli antagonismi (per riprendere il titolo “samonianiano” di un capitolo), offerti al lettore con una piacevolezza di lettura che si dipana lungo tutto il libro, a cui sono di arricchimento anche i frequenti intercalari dialettali.

Il testo comincia – e non a caso, perché il tema dell'amicizia, della stima, e della lealtà, con certi suoi coetanei, Nino, Aldo, Guido, Gianugo, Pierotto, Miela, la Gae, e naturalmente Gigetta, e tanti altri, è un filo che attraversa tutte le memorie, «l'amicizia per la nostra generazione è stata una cosa molto importante» – con un caldo ricordo dell'amico Domingo Alvarez, grande architetto e artista venezuelano con un periodo veneziano alle spalle, in visita al nuovo padiglione dell'Ospedale Santi Giovanni e Paolo, di cui apprezza una certa solennità di ritmo e di composizione, memore della vicina facciata della Scuola di San Marco dei Codussi (che «Benevolo dice che sembra un armadio, e invece è un capolavoro»). E «se a Domingo questo nostro lavoro piace, per me è importante»!

Il tema dell'Ospedale, dell'architettura e della vita di un Ospedale, tornerà più volte, a cominciare dal concorso del 1963 per l'Ospedale di Venezia, vinto con alcuni giovani coetanei *ex aequo* con il progetto del più anziano Daniele Calabi, ma entrambi sacrificati, tramite la benevola ma amara e non confutabile severità di Giuseppe Samonà, sull'altare di Le Corbusier («se il nostro è un ospedale bello e che funziona, quello di Le Corbusier è un'opera d'arte, ...e noi siamo troppo giovani», ma anche commentato maliziosamente con l'aneddoto gustoso dell'assegno della parcella sfuggi-

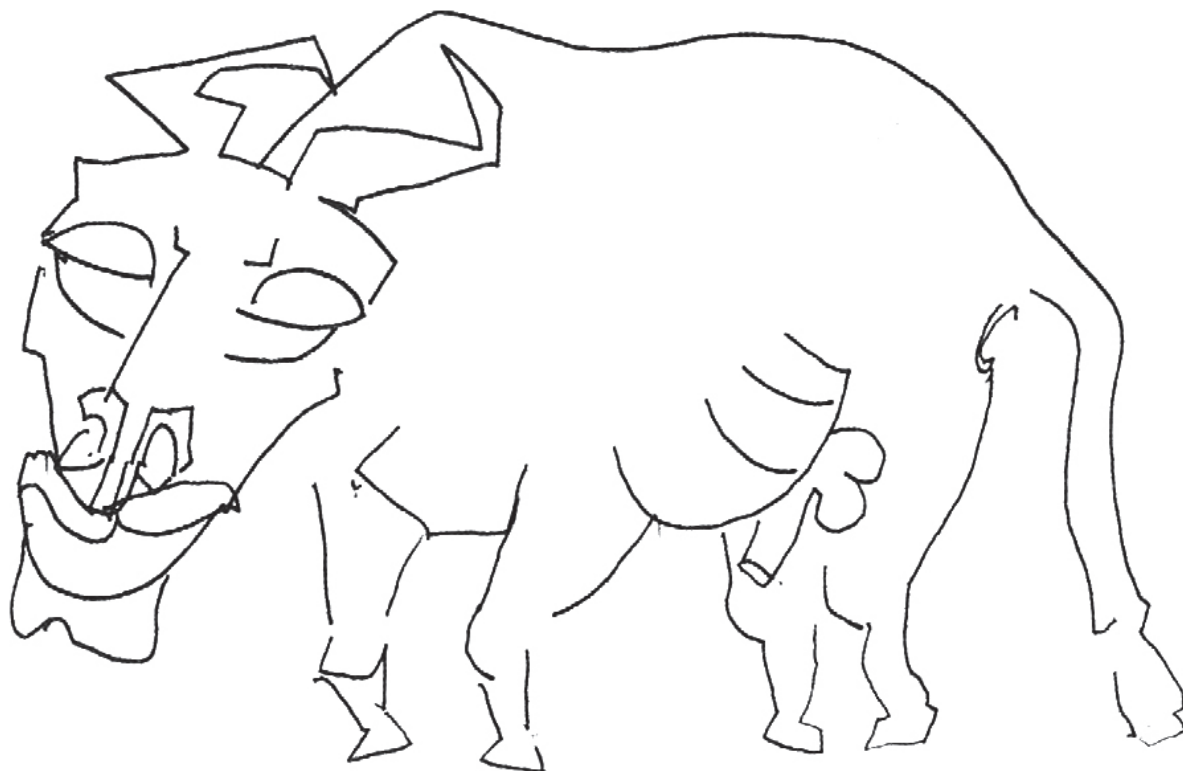
to dalle mani del Maestro e finito in acqua di canal!). Vicenda conclusasi anni dopo («vera nemesis storica») con la costruzione, cambiata l'area di intervento, del nuovo padiglione, quello che piace a Domingo.

Nel mezzo la vicenda altrettanto tortuosa e un po' rocambolesca della tripla coincidenza, ancora partecipe Calabi, dell'incarico per l'Ospedale di Cattinara, quelle due torri a L che «ostentano solidità e sicurezza per custodire delle esistenze in bilico», di cui l'autore, a sua volta ricoverato e in bilico, ripercorre con i suoi compagni di stanza la storia: l'incontro alla Antica Locanda Montin di Venezia con Calabi («Forse mi chiamano a Trieste... avrei bisogno di un collaboratore... sul posto io conosco solo Roberto Costa... e te... ti interessa... eventualmente? Cavolo se mi interessa!») e la sua improvvisa scomparsa, l'interlocuzione con Nordio, gli incidenti di percorso, la visita al cantiere con Zevi, le intenzioni progettuali («così dimentichiamo di pensare che domani è il nostro turno in sala operatoria»).

Centrali e ricorrenti nel libro sono le pagine dedicate ai rapporti con i due maestri, Rogers e Samonà, rapporti fondamentali alla formazione della personalità dell'autore, ma diversi: uno il «Professore», «tanto ricco di idee sulle ragioni del progetto, ma reticente sulle scelte di linguaggio», per metodo uso a una serie incalzante di interrogazioni che suscitano altre interrogazioni, da cui «l'esigenza della Teoria della architettura»; l'altro, «lo zio Ernesto, amico e maestro», «autorevolmente timido, allegramente infelice». E sulla scorta dei due, da un lato l'esperienza del concorso della Sacca del Tronchetto, della ricostruzione del Vajont, del Friuli terremotato, del Municipio di Osoppo, e dall'altro lato l'apprendistato nello studio di via dei Chiostrì e nella casa di via Bigli, col loro «clima di nobiltà», i sopralluoghi sul cantiere della Velasca e alla tomba di famiglia di Rogers a Trieste, il Piano per lo sviluppo della costiera triestina, la tomba di Rocco Scotellaro a Tricarico.

Pezzi di vita privata e pezzi della Storia maiuscola dell'architettura italiana del secondo Novecento, restituiti dall'interno, con un'empatia che affascina e avvince il lettore.

Inframmezzati a questi, tanti e tanti altri squarci, raccontati sempre con sapienza leggera intrisa di profondità e di cultura, a cui si può solo accennare, in un'elencazione un po' arida che penalizza la vivacità dello scritto, ma che ne rende almeno in parte l'ampiezza e la varietà di temperatura degli argomenti trattati e delle situazioni incontrate: il periodo milanese, con le successive case in via Ancona, via Sant'Andrea, via Boccaccio, a Porta Ticinese, e i ritrovi di Brera, al Jamaica, dalla "Maria", con pittori, artisti, letterati del dopoguerra milanese; l'insegnamento fondamentale, durato tutta la vita, a Venezia, e poi anche le stagioni a Vienna, alla ABK, chiamato da Fonatti e Peichl, non del tutto felice, dove sono poco interessati «al mio *historismus*», e alla Cooper di New York di Hejduk, Eisenman, Abraham, molto meglio, dove «c'è attesa per il mio *Criticism*, e un'intesa immediata coi ragazzi americani» dopo la presentazione di Hejduk che non sa se l'Architettura abbia un Dio, né dove eventualmente viva, ma «If He lives and He has the testicles, His testicles are in Venice»; il lungo soggiorno parigino per la mostra *Trouver Trieste*, forse spartiacque nella vita dell'autore; le mostre alla Masieri e "Phalaris", il Tiranno di Agrigento che odiava gli architetti e che dà il titolo alla sua rivista, dove accanto all'architettura compaiono firme autorevoli della poesia, del cinema, del teatro, delle arti figurative, della cucina, suggeritogli da un fisico teorico amico di Hermann Henselmann, quello della Stalinallee, che abitava, il fisico teorico, in



Immagini tratte dal volume

Dall'alto

Toro affaticato, 1983; *Paradiso*
Terrestre: la tentazione, 2001.



una casa in un bosco costruita da Konrad Wachsmann per Albert Einstein; l'origine familiare da Brno («come Mahler, Loos, Hejduk»), e il cambiamento italianizzato del cognome, come tanti a Trieste; il rito annuale della celebrazione del 1° Maggio a Conconello, con la partecipazione festosa e eterogenea di tanti amici di Trieste, Venezia, Milano, architetti, docenti, artisti, politici; le incomprensioni e una certa freddezza con Zevi, la poca sintonia, anche solo accennata, nei confronti di personaggi famosi e importanti come Claudio Magris, e l'allergia esplicita per altri come Giancarlo De Carlo o Leonardo Benevolo; l'ambiente culturale di Trieste, da Umberto Saba ai fisici teorici, ricercatori e professori della SISSA e dell'ICGB, a Franco Basaglia e il fratello artista, quello del Marco Cavallo, alle mostre alla Galleria Arte Viva/Feltrinelli e al Museo Revoltella, con, sullo sfondo e onnipresente, la tormentata storia moderna della città, il meticciamento nazionale, culturale, religioso di Trieste, tra mitteleuropa, italiani, sloveni, titini, alleati, di cui è impregnata la storia personale dell'autore e della sua famiglia. E in fondo al volume, una essenziale selezione di schizzi al tratto in bianco e nero, tra cui spiccano quelli dedicati a immagini di tori, in particolare quello del Toro affaticato, non a caso finito in quarta di copertina. Chiude il volume la narrazione drammatica, vero pezzo letterario, del trapianto di fegato, a poco più di cinquant'anni, un'età che «in Gran Bretagna non ti operano più». Drammatico, ma ripercorso con una fredda oggettività forse consentita solo a posteriori, ma pur sempre drammatico nella radicalità della diagnosi, nella variabilità della terapia, nelle parole di speranza del giovane radiologo triestino, Petz di nome, forse parente di una sua studentessa («E' un peccato che una persona intelligente come lei, con tutte le cose che potrebbe ancora fare, non pensi al trapianto!»), negli incubi della sala operatoria, nell'angoscia dell'incertezza sull'esito («il 60% di probabilità che vada bene, 40% male»), nella voce della Treccani («la cirrosi ha quasi sempre esito letale»), nella meccanica operatoria descritta quasi con sadismo, nei deliri che diventano quasi dei versi («quando entri nell'Arena intuisce la presenza dell'Avversaria, ma non hai più scampo»), le visioni di animali insoliti, di leoni con il volto di fanciulle, fino all'esito, con l'ingegneria dei drenaggi e l'incertezza che permane. Molto diverso dall'autoironia delle pagine sul più recente incidente con il triplice ribaltamento notturno della macchina finita in un campo di pannocchie («nol xe morto! ... nol xe morto!»), ma accomunato da un ricorrente, misterioso, destino ospedaliero dell'autore, nella vita e nel mestiere. Insomma, una autobiografia ricchissima, non “scientifica”, piena di scienza e di umanità, di fatti privati e fatti pubblici, che a fine lettura convincono il lettore a dar ragione alle parole di speranza del giovane simpatico radiologo triestino e ad augurare all'autore le tante altre cose che ancora lo aspettano da fare.

Giuseppe Tupputi
**Le architetture metropolitane di Paulo Mendes da Rocha.
 Tra concezione spaziale e ideazione strutturale**

Autore: *Carlo Gandolfi*

Titolo: *Matter of space. Città e architettura in Paulo Mendes da Rocha*

Collana: AAC – Arti | Architettura | Città – studi, temi, ricerche

Lingua: *italiano/inglese*

Editore: *Accademia University Press*

Caratteristiche: *formato 21 x 21cm, 408 pagine, broccatura, a colori*

ISBN: *978-88-99982-27-0*

Anno: *2018*



Con il libro *Matter of Space. Città e architettura in Paulo Mendes da Rocha*, Carlo Gandolfi indaga in profondità il concetto di spazio in architettura, intendendolo nella duplice accezione espressa, nel titolo stesso, dall'uso della parola *matter*, che rimanda insieme alla *questione* e alla *materia* spaziale¹. Dichiarando il suo interesse nei confronti di un *modus operandi* che «costruisce [...] un solido itinerario teorico attraverso la pratica dell'architettura»², l'autore decide di confrontarsi, all'interno di questo generale campo d'indagine, con il pensiero e l'opera di Paulo Mendes da Rocha, approfondendo soprattutto il tema del progetto dell'edificio collettivo. Questa scelta gli consente di rivolgere il suo sguardo critico verso la trattazione dell'argomento spazio «nella sua duplice accezione alla scala dell'architettura e della città»³. D'altronde, ci spiega Gandolfi, il rapporto edificio-città si colloca, per Mendes da Rocha, all'interno di un preciso punto di vista politico e culturale che, ponendosi a monte delle pratiche progettuali, coincide con una chiara intenzionalità – corrispondente a una precisa concezione del mondo – in cui lo spazio architettonico è immaginato alla stregua di un *grande riparo collettivo*, come espressione di un «progetto sociale [...], dove ciascuno accetta la convivenza con gli altri, senza muri solidi, ma all'interno di nuove e ricercate condizioni di rispetto umano»⁴.

Condividendo questo punto di vista, l'autore articola la sua trattazione seguendo una concatenazione logica abilmente espressa attraverso l'elaborazione di un itinerario ciclico: un percorso di andata e ritorno dalla città all'architettura e, viceversa, dall'architettura alla città.

Nei primi capitoli del volume, si descrivono le principali caratteristiche spaziali che connotano la metropoli contemporanea, di cui San Paolo rappresenta un caso emblematico. Oltre a rimarcarne la smisurata estensione, Gandolfi rileva anche l'alto grado di introversione e di entropia degli spazi urbani, esito di una prassi costruttiva che, attraverso un «*fare senza figura*», riduce l'espressività dell'architettura a «*parola senza mito*»⁵ e che, attraverso una «vivace proliferazione di segni», genera una «callosità percettiva»⁶ nell'esperienza della metropoli.

In termini architettonico-spaziali, queste condizioni si tramutano, da un lato, nell'esigenza di luoghi pubblici capaci di competere con la grande scala metropolitana e, dall'altro, nell'esigenza di edifici collettivi connotati da un linguaggio architettonico rappresentativo. In altre parole, queste

condizioni si tramutano nella ricerca di un'idea di monumentalità fondata sull'eloquenza dell'architettura, capace di esprimere in maniera inequivocabile, all'interno dell'opera, il rapporto tra l'idea di spazio soggiacente al progetto e la forma costruita.

Nell'opera di Mendes da Rocha, il *concetto* di spazio affonda le proprie radici nell'ideale civile di voler liberare, nel caotico fluire dello spazio metropolitano, un grande luogo urbano dotato di un potente senso collettivo e capace di offrirsi liberamente a tutti.

Al contempo, lo spazio inteso come *materia* – e con esso gli elementi architettonici che lo conformano – si fonda sempre su una ideazione strutturale⁷. Come in un gioco di corrispondenze, le forme tecniche della costruzione si fanno «veicolo della [...] forma spaziale»⁸ dell'edificio, modellata sulla base di idee architettoniche fondate, a loro volta, su ideali civili, concepiti a partire dalla problematizzazione del rapporto con la città: «l'idea è legata all'espressione come la forma è legata alla struttura»⁹.

In tal senso, l'eleganza strutturale degli edifici di Mendes da Rocha è intesa come l'esito della ricerca di un'audace leggerezza, una leggerezza che però assume un forte peso concettuale poiché esprime, attraverso la sua corporeità, l'idea di liberare uno spazio, di produrre una pausa capace di resistere alla rumorosa velocità della metropoli, di costruire un luogo in cui fermarsi e sostare al riparo dell'architettura.

A questo punto, l'itinerario concettuale disegnato da Carlo Gandolfi appare con chiarezza all'orizzonte del lettore: si tratta di «capire *come* un edificio possa contribuire a contrastare l'entropia e la compressione che dominano lo spazio urbano contemporaneo, fatto di brandelli, di interruzioni, di cicatrici»¹⁰. Nello specifico, si tratta di comprendere come, nell'opera di Mendes da Rocha, il gesto *tecnico* dell'architettura riesca a «taglia(re) via tutti i sensi parassiti e presenta(re) al pubblico una pura e completa significazione, tonda come una natura»¹¹, conquistando in questo modo una dimensione consolatoria, rasserenante nei confronti dell'«ambiguità costitutiva»¹² che connota gli spazi e la vita nella metropoli.

Le categorie concettuali e le tecniche analitiche adottate per l'approfondimento dei «*paradigmi metropolitani*» scelti come casi di studio sono attentamente commisurate a questa intenzionalità.

Gandolfi indaga i contenuti spaziali delle architetture di Mendes da Rocha attraverso l'analisi di un triplice ordine di relazioni: tra l'edificio e i sistemi urbani, tra gli spazi interni e gli spazi aperti all'intorno dell'edificio e tra gli spazi interni che compongono l'edificio stesso.

Oltre al modello tridimensionale, attraverso cui la natura essenzialmente strutturale dell'architettura raggiunge la sua massima forza espressiva¹³, lo strumento prediletto dall'analisi è la sezione, intesa come un dispositivo capace di ricostruire l'articolazione e la sequenzialità degli spazi, oltre che di rappresentarne le logiche strutturali.

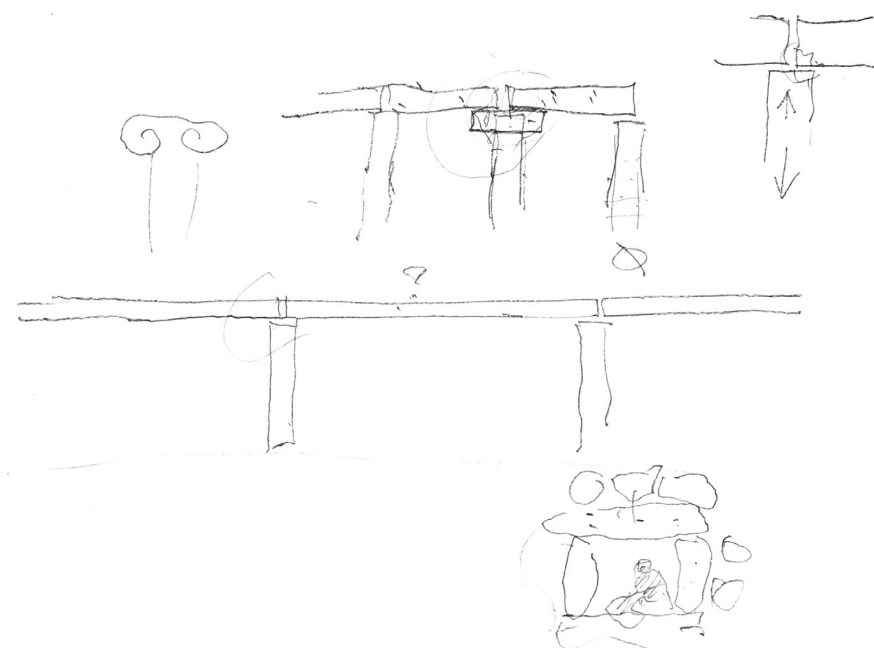
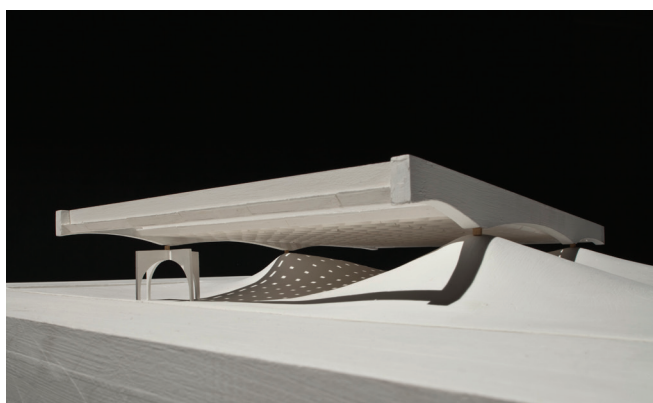
Inoltre, a valle dell'analisi, Gandolfi elabora una riflessione critica attorno ad alcuni concetti-cardine, utili a comprendere le sintassi costruttive della poetica architettonica di Mendes da Rocha, tra cui la *nudità* dell'ossatura strutturale (capace di condensare ed esprimere enfaticamente l'ossatura concettuale dello spazio), il *giunto*, che è insieme legamento e punto di sconnessione (e che viene indagato sia nel suo significato spaziale, sia nel suo significato tettonico-strutturale) e la *prosemica*, ovvero il controllo delle distanze tra gli elementi che conformano lo spazio architettonico (indagata all'interno delle logiche strutturali dell'edificio e delle metriche spaziali del suo intorno urbano).



Immagini tratte dal volume

Dall'alto

il coperto del MASP di Lina Bo Bardi a San Paolo; modello del Padiglione del Brasile all'Expo di Osaka (1969-70) realizzato da Carlo Gandolfi; Paulo Mendes da Rocha, schizzi tettonici, il capipello, l'architrave, la mensola.



La conformazione degli elementi architettonici è indagata in quanto esito di un processo di figurazione che si delinea «non tanto in un'ottica di una moralistica sincerità costruttiva, quanto, piuttosto, secondo una narrazione dell'elemento stesso che si confronta con l'economia concettuale dell'edificio»¹⁴. «Per Mendes da Rocha – scrive Gandolfi – l'architettura è una *tecnica poetica*»¹⁵ e, attraversando questo mondo poetico della costruzione tettonica, fatto di elementi, forme e connessioni, comincia il viaggio di ritorno verso la città. Oltre a costituire le modalità di controllo dei rapporti spaziali interni all'edificio – strutturati secondo un'articolazione gerarchica e al contempo unitaria – la conformazione degli elementi architettonici e l'arte delle loro connessioni definiscono, al contempo, anche i rapporti di apertura, di continuità, di permeabilità visiva e di accessibilità fisica tra gli spazi interni dell'edificio e gli spazi aperti circostanti della città.

Attraverso l'espressività delle forme della costruzione si definiscono, infine, anche i rapporti con i sistemi urbani a grande scala. Infatti, rimandando al profondo valore civile dell'architettura, i progetti di Mendes da Rocha sembrano riferirsi a un'idea di città costruita per punti isolati, (o «luoghi notevoli»). La sua ricerca è volta a individuare, all'interno del campo espressivo offerto dalla costruzione tettonica, i caratteri spaziali e morfologici più idonei a corrispondere al senso dell'edificio nella città, a relazionarsi, a interagire e a modificare i luoghi e i sistemi di luoghi urbani in cui tale edificio si colloca. In questo libro, Carlo Gandolfi ci descrive le modalità attraverso cui Mendes da Rocha è riuscito ad assumere la città, la conoscenza dei suoi più profondi contrasti e delle sue più intime contraddizioni, come punto di partenza per l'ideazione spaziale e strutturale (nonché per la effettiva costruzione) delle sue architetture.

Analizzando da un lato le sue opere e accostandosi dall'altro al suo pensiero, questo libro apre a un'ampia e profonda riflessione sull'insegnamento – teorico e metodologico – tramandataci dal lavoro di Mendes da Rocha, architetto che Gandolfi elegge a pieno titolo a suo Maestro, perché in grado di offrirci un chiaro punto di vista e degli strumenti operativi concreti per tornare a sperimentare la positiva trasformazione della città attraverso la pratica dell'architettura.

Note

¹ Gandolfi C. (2018) – *Matter of Space. Città e architettura in Paulo Mendes da Rocha*, Accademia University Press, Torino, p. 13.

² *Ivi*, p. 14.

³ *Ivi*, p. 13.

⁴ Motta F. (1967) – “Paulo Mendes da Rocha”. *Acròpole XXIX*, 343 (settembre), pp. 17-45.

⁵ Assunto R. (1984) – *La città di Anfione e la città di Prometeo. Idea e poetiche della città*, Editoriale Jaca Book, Milano, p. 149.

⁶ Gandolfi C. (2018) – *Matter of Space*, op. cit., p. 38.

⁷ Moccia C. (2019) – “Apologia della costruzione”. In: Gandolfi C. e Fidone E. (a cura di), *Paulo Mendes da Rocha. Spazio tettonico*, Lettera Ventidue, Siracusa 2019, pp. 25-27.

⁸ Neumeyer F. (1996) – *Mies van der Rohe. Le architetture, gli scritti*, Skira, Milano, p. 313.

⁹ Falasca C. C. (2007) – *Incontro con Livio Vacchini su tecnologie e cultura del progetto*, Franco Angeli, Milano, p. 98.

¹⁰ Gandolfi C. (2018) – *Matter of Space*, op. cit., p. 27.

¹¹ Barthes R. (1957) – “The world of wrestling”. In: Barthes R., *Mythologies*, Éditions du Seuil, Paris 1957, pp. 5-14.

¹² *Ibidem*.

¹³ De Marco M. L. (2015) – *Studio di “Spazio” n.6: Struttura come Forma, Luigi Moretti*. [online] Disponibile a: <http://www.arcduecitta.it/2015/12/struttura-come-forma-luigi-moretti-spazio-n-6-studio/> [Ultimo accesso: 20 aprile 2020].

¹⁴ Gandolfi C. (2018) – *Matter of Space*, op. cit., p. 223.

¹⁵ *Ivi*, p. 236.

Giuseppe Verterame
**Abitare lo spazio attraverso archetipi.
 Letture delle opere di Kahn e Mies**

Autore: *Federica Visconti, Renato Capozzi*

Titolo: *Kahn e Mies*

Sottotitolo: *Tre modi dell'abitare*

Lingua: *italiano*

Editore: *Clean*

Caratteristiche: *formato 12x17 cm, 96 pagine, brossura, bianco e nero*

ISBN: *978-88-8497-722-9*

Anno: *2019*

Federica Visconti, Renato Capozzi

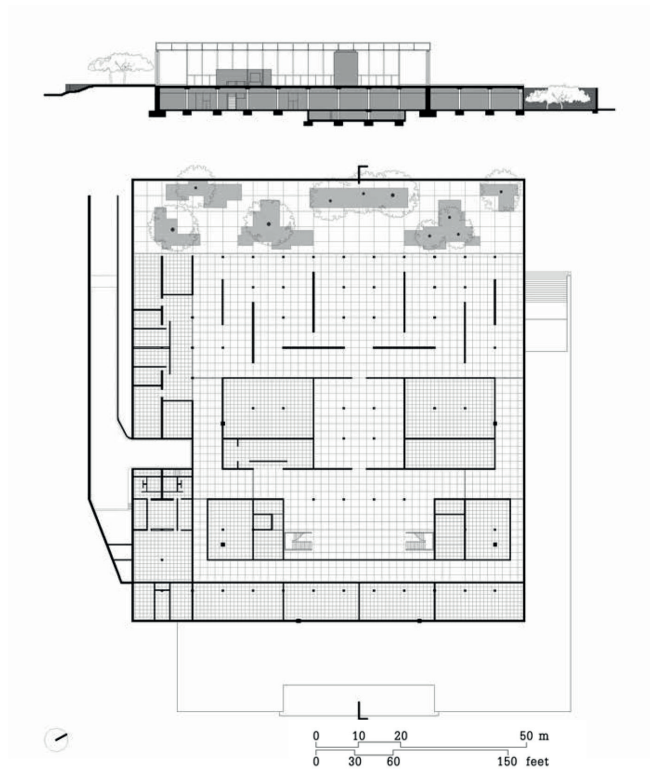
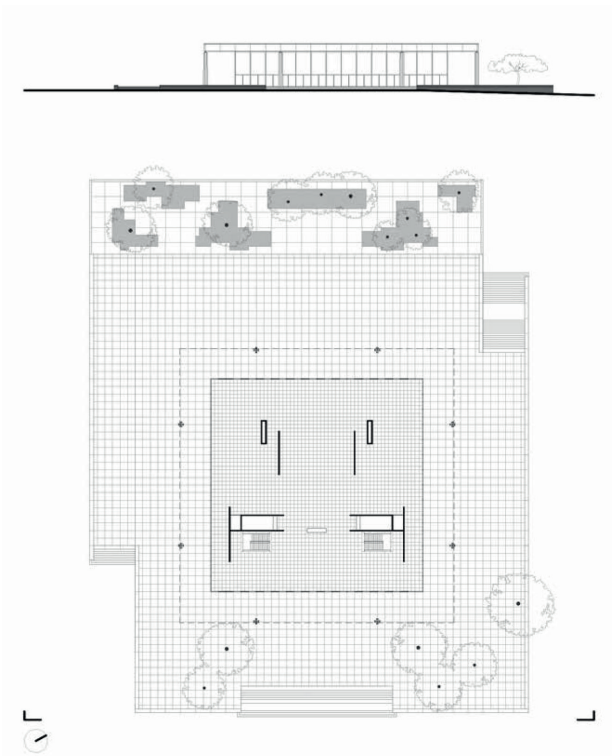
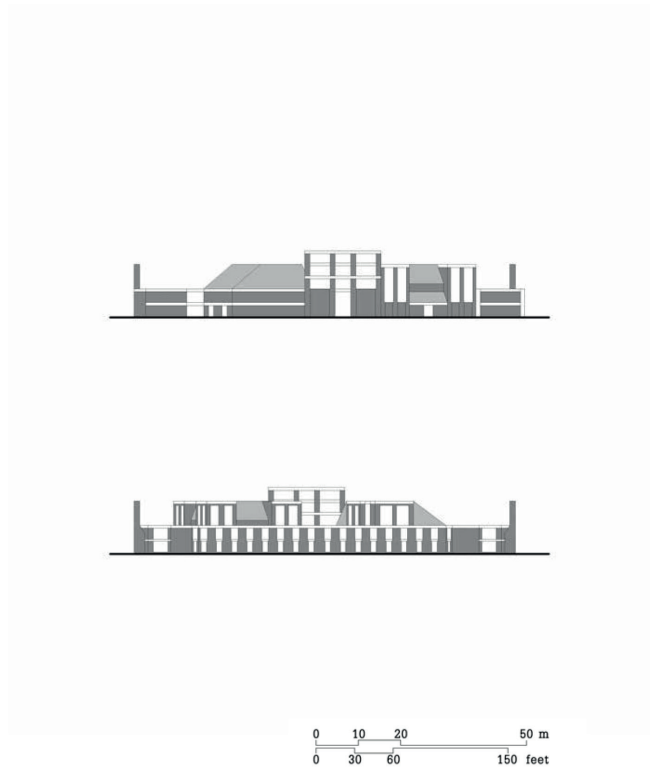
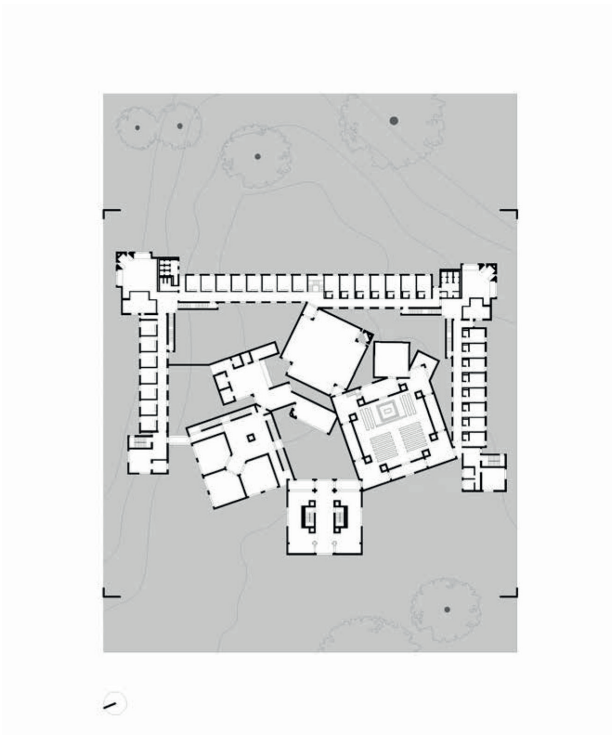
Kahn e Mies
 Tre modi dell'abitare



Il contributo che il piccolo – e denso volume *Kahn e Mies. Tre modi dell'abitare* di Federica Visconti e Renato Capozzi intende trasmettere è chiaro a partire dal titolo, poi rimarcato dall'immagine della copertina – un collage dell'aula del Bacardi Building di Mies posato sul pavimento di travertino del complesso per il Salk Institute di Kahn ossia mettere a confronto l'opera dei due Maestri attraverso l'analisi di opere selezionate, presentate nelle pagine del libro tramite ridisegni, alla ricerca di punti di contatto e divergenze, a partire dal tema dell'*abitare*, inteso come argomento costitutivo dell'architettura. Come afferma Giorgio Agamben, infatti, «l'abitazione – o, piuttosto il nesso fra costruzione e abitazione – è, cioè, l'*a priori*, la condizione di possibilità dell'architettura. L'architettura è arte della costruzione, nella misura in cui è, anche, arte dell'abitazione»¹. Il libro, che costituisce il settimo volume della collana 'Moderni Maestri' della casa editrice napoletana Clean, ha il merito di trattare un tema chiave dell'architettura attraverso letture che scompongono e dissezionano i progetti per metterne in evidenza le ragioni formali, secondo chiavi interpretative differenti ma ugualmente attinenti al tema. Ne risulta un libro che propone interessanti riflessioni intorno alle opere e alle questioni sollevate, in grado di trasmettere al lettore una sorta di solida *consistenza didattica*. Ciò è reso possibile dalla struttura del libro che propone costanti intersezioni tematiche tra i contributi di Federica Visconti e Renato Capozzi: essi sviluppano, a partire dalle analisi compositive, istanze critiche, rispettivamente di Kahn e Mies, in parallelo e secondo tre categorie interpretative, quali *l'abitare privato*, *l'abitare collettivo* e *l'abitare pubblico* – con quelli di Marco Mannino (*Stanza, aula. Materialità e trasparenza*) e Carlo Moccia (*Moderni Maestri*).

Trasmettere un lavoro di ricerca di lunga durata, come quello compiuto dagli autori² pretende un monito, che essi formulano fin dal principio – nell'introduzione – riguardo la «necessità, in architettura, di scegliersi dei Maestri e, con essi, le architetture di riferimento con le quali misurarsi», suggerimento che rivela una certa idea di *fare scuola* degli autori, indicando agli allievi l'importanza di misurarsi con i riferimenti e di «scoprire cercando».

La lettura dei progetti mette in evidenza i modi del comporre dei due Maestri ed individua nel ridisegno uno strumento di indagine compositiva



Immagini tratte dal volume

Dall'alto

Dominican Motherhouse, Louis Kahn, pagine 52-53.

Neue Nationalgalerie, Mies van der Rohe, pagine 86-87.

per la comprensione dell'architettura, che restituisce concetti di *abitare* lo spazio declinati in forme differenti. L'approccio compositivo di Mies tende a spogliare l'architettura e ridurre la *materia* a pochi elementi che configurano lo spazio interno e che rappresentano il carattere tettonico dell'edificio, sublimato dal punto di vista formale fino a giungere all'Aula che, secondo Renato Capozzi, rappresenta il paradigma dell'edificio pubblico moderno, «un tipo riassuntivo in cui le parti e le sue articolazioni vengono subordinate al tutto».

Kahn, invece, restituisce l'idea di un *abitare* domestico a partire dall'archetipo della stanza, per mezzo del quale produce strutture paratattiche che determinano sequenze architettoniche, scarti planimetrici che mettono in relazione pieni e vuoti e che producono un carattere di *internità* degli spazi, come afferma Marco Mannino.

Tali condizioni dell'*abitare* producono differenti esiti e sperimentazioni, ma ugualmente interessati a ragionare sul senso delle forme e sul valore dell'ordine per l'organismo architettonico moderno, come sostenuto da Carlo Moccia.

Mies costruisce una spazialità fluida, dove lo spazio – negazione della perenne distinzione tra contenitore e contenuto – diventa materia costruttiva, in grado di declinare l'*ordine* secondo una gerarchia di elementi compositivi che conferiscono all'architettura i caratteri di uno spazio *assoluto* che prescinde da definizioni funzionali. Nelle sue architetture non è percepibile un limite, poiché lo spazio si libera da occlusioni visive per potersi unire spiritualmente con la terra e il cielo, assimilando l'archetipo del riparo, che favorisce l'esplicitarsi di una «aspirazione di un *abitare moderno* all'«apertura» e all'«attraversamento» formalmente compiuta in ambienti contemplativi che connettono visivamente interno ed esterno.

Kahn, invece, ricerca un *ordine* complessivo a partire dalla singolarità della stanza, che è origine dell'architettura³ e che – come affermato da Kahn e riportato da Federica Visconti nel saggio *Kahn. La stanza come principio dell'architettura* «caratterizza un'armonia di spazi adatti ad una certa attività dell'uomo»⁴, in altre parole, rende possibile l'*abitare* domestico.

Note

¹ Conferenza di Giorgio Agamben, tenutasi alla Facoltà di Architettura Sapienza dell'Università di Roma il 7 dicembre 2018.

² I due autori studiano e compiono ricerche su Kahn e Mies a partire dagli anni del dottorato; in particolare si segnala – come specificato da Roberta Esposito nel saggio '10 testi su...', a conclusione del volume – Federica Visconti, *L'architettura per la ricerca scientifica*, tesi di dottorato di ricerca in Progettazione Urbana, XIII ciclo, Università degli Studi di Napoli Federico II, 2001 e Renato Capozzi, *Il tema dell'aula nelle architetture di Mies van der Rohe. Ideazione, costruzione e procedure compositive*, tesi di dottorato di ricerca in Composizione Architettonica, XVI ciclo, Università IUAV di Venezia, 2004 ripresa poi in Renato Capozzi, *Le architetture ad Aula. Il paradigma Mies van der Rohe*, Clean, Napoli 2011.

³ Cfr. il celebre schizzo di Kahn 'Architecture comes from the making of the Room' del 1971, conservato al Philadelphia Museum of Art.

⁴ L.I. Kahn, *Form and design*, in V.J. Scully, *L.I. Kahn: Makers of Contemporary Architecture* [1962], ed.it., Il Saggiatore, Milano 1963.

