



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale
in STORIA DELLE ARTI E
CONSERVAZIONE DEI BENI
ARTISTICI
D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**La didattica del e col
disegno**
tra il Bauhaus e il Black Mountain College

Relatore

Prof.essa Roberta Dreon

Correlatore

Dott. Dario Pinton

Laureando

Enrico Barbetti

Matricola 835974

Anno Accademico

2017 / 2018

La didattica del e col disegno
Tra il Bauhaus e il Black Mountain College

Enrico Barbetti

Sommario

La didattica del e col disegno Tra il Bauhaus e il Black Mountain College	1
Introduzione	3
Il Bauhaus	8
Wassily Kandinsky	30
Paul Klee	44
Il Black Mountain College	54
Josef Albers	78
Conclusioni, verso una moderna didattica dell'arte	111
Bibliografia	133
Sitografia	135
Appendice immagini	137

Introduzione

A chi è rivolta l'educazione artistica? In genere, se ci viene posta questa domanda, le risposte che potremmo dare sono più o meno due: o ai bambini o agli aspiranti artisti, benché si tratti di due metodi didattici estremamente diversi, sia nei mezzi sia nei fini. Se per i bambini si pensa un'educazione che favorisca, o in certi casi contenga, l'inconscia volontà creatrice, per gli alunni di accademie o scuole artistiche i metodi non possono non considerare le finalità professionali degli studenti. Due didattiche diverse che hanno, dunque, ciascuna i propri metodi e i propri obiettivi. Tuttavia, per i giovani o per gli adulti che non hanno l'ambizione di diventare artisti, in genere le attività grafiche e il loro insegnamento sono considerate come attività ludiche e ricreative, da compiersi come hobby o, se integrate in un programma scolastico, pensate come lezioni complementari, subordinate alle altre discipline. Un'educazione che è spesso basata su una visione stereotipata e datata dell'arte, concepita esclusivamente come un'attività estranea alla vita quotidiana, e che ha dunque come unico vantaggio quello di essere un mezzo in grado di distrarsi dalla realtà.

Sarebbe possibile un differente approccio all'insegnamento artistico che si basi su una moderna idea di arte e che sia accessibile a tutti? L'obiettivo che ci si pone in questa tesi è affrontare questo problema da un nuovo punto di vista, cercando di trovare degli elementi sui quali poter basare un moderno insegnamento artistico, indirizzato a studenti che non hanno finalità professionali nel mondo dell'arte. Si cercherà di rispondere a questa domanda attraverso una disamina storica delle teorie e delle esperienze pratiche che gli artisti e pedagoghi del secolo scorso hanno compiuto. Tra questi abbiamo deciso di prendere in osservazione chi sia riuscito a tenere assieme la teoria e la pratica, incarnando contemporaneamente sia il ruolo dell'artista, sia del teorico sia dell'insegnante. Inoltre, si è data una particolare attenzione a chi tra loro si sia posto in qualche modo la domanda di come indirizzare l'insegnamento della propria materia in modo diverso, che non fosse fine a se stesso ma che mirasse a una formazione più completa della persona, indipendentemente dal mestiere che essa intenda fare. Tra questi si è scelto di osservare il lavoro di artisti-insegnanti come Wassily Kandinsky e Paul Klee, figure principali del Bauhaus, e come loro Josef Albers, docente al corso preliminare della scuola tedesca che continuò la sua attività in America nel Black Mountain College. Il loro

lavoro è preso in analisi anche in relazione all'unicità delle finalità didattiche che due scuole d'avanguardia come il Bauhaus e il Black Mountain College si prefiggevano di avere. Due scuole che si distinguono, oltre che per il grande impatto rivoluzionario in campo culturale, per aver insegnato arte senza l'obiettivo, da vecchia accademia, di formare l'individualità dell'artista-genio di stampo ottocentesco. Precisiamo che non si intende in questa tesi ricostruire integralmente intere vicende storiche, bensì tracciare uno sfondo culturale, fatto di teorie e pratiche artistiche ed educative, attraverso il quale riuscire a rispondere alla domanda che ci stiamo ponendo.

Nel primo capitolo, dedicato alla scuola tedesca del Bauhaus, si cercherà di ricostruire la storia delle idee che ridefinirono completamente le categorie di arte, di artigianato e di industria e, insieme a esse quelle di lavoro e di didattica. Ovvero si vedrà come i docenti e gli alunni della scuola tedesca si interrogano su delle categorie storico-culturali che sostanzialmente riflettono il problema, ereditato dall'Ottocento, dell'arte come regno autonomo dalla vita quotidiana. In particolare ci concentreremo negli anni della dirigenza di Walter Gropius, fondatore della scuola, e osserveremo come si passi da una soluzione ancora di matrice ottocentesca a una più pragmatica e funzionale. Attraverso le opinioni e i programmi didattici della scuola si vedrà come da un obiettivo utopistico come la creazione dell'opera d'arte totale, che prenda forma nell'architettura, si passi all'ideazione di una metodologia progettuale che possa essere applicata a ogni attività creativa, sia essa definita arte, artigianato, industria o design. Queste idee ci interesseranno in modo particolare perché furono la base comune del pensiero di Kandinsky, Klee e Albers, che ciascuno dei tre riuscirà a sviluppare in modo peculiare nell'arte e nell'insegnamento.

I capitoli seguenti entreranno nel dettaglio del pensiero di Kandinsky e di Klee, osservando come il loro modo di vedere l'arte entri in rapporto con le idee di Gropius e del loro sviluppo nel tempo. In modo particolare come il criterio progettuale del Bauhaus, che vedremo consistere nello studio isolato dei propri materiali lavorativi per poterli utilizzare efficientemente, si applichi al loro modo di insegnare. Della didattica di Kandinsky e Klee al Bauhaus ci concentreremo sul loro *seminario di figurazione plastica e pittorica*. Questo corso di pittura non era tuttavia indirizzato ad aspiranti pittori, e dunque venne presentato in modo tale da andare oltre al mero insegnamento di una tecnica tradizionale. Nelle sue lezioni Kandinsky cercava, non senza contraddizioni, di adattarsi

alle idee del Bauhaus. Un grande punto in comune tra lui e Gropius, sebbene con elementi di discrepanza, sarà quello della realizzazione dell'opera d'arte totale; per quanto, con l'orientamento sempre più funzionalista della scuola, questa visione sarà sempre meno condivisa dal direttore e dagli altri docenti. L'arte monumentale concepita da Kandinsky, diversamente da quella di Gropius, non presupponeva il superamento delle discipline artistiche tradizionali, e dunque lo studio di ciascuna arte si sarebbe concentrato sull'analisi dei propri mezzi peculiari per una successiva composizione. Così vedremo come Kandinsky impostò il proprio insegnamento pittorico secondo i principi progettuali del Bauhaus, dividendolo in una parte analitica e in una sintetica: la prima parte studiava gli elementi formali della pittura in un contesto astratto, cercando di comprenderne le caratteristiche; mentre la seconda mirava a trovare regole grammaticali fondamentali per poter utilizzare poi questi elementi. Vedremo che questa grammatica si fonderà sostanzialmente nella creazione di analogie formali tra le arti e in particolare con la musica; delle relazioni che consentiranno a Kandinsky di presentare l'insegnamento artistico come un modo di sviluppare un pensiero costruttivo in grado di essere riapplicato in seguito a ogni altra creazione, artistica, artigianale o industriale. Klee, d'altro canto, riesce senza dubbio a farsi promotore su scala pittorica e intellettuale dei principi di efficienza dei mezzi promossa dal Bauhaus, per cui un'oggetto viene giudicato non per un virtuosistico lavoro di rappresentazione bensì per il rapporto efficiente tra i mezzi utilizzati e il risultato raggiunto. Linea, colore e forma sono utilizzati secondo questi criteri in uno studio costante di ciò che ci circonda, in cui la formazione pittorica corre parallelamente al concetto di formazione personale. Klee concepisce in questo modo la pittura e il disegno come un vero e proprio strumento di conoscenza del mondo, in questo senso il suo insegnamento al Bauhaus si imposta proprio con l'obiettivo di render capaci gli allievi ad utilizzarlo. I due capitoli su Kandinsky e Klee saranno prevalentemente concentrati sugli stretti parallelismi tra la loro dottrina pedagogica e il loro pensiero artistico, concentrandoci meno sulla metodologia didattica, che risulta molto meno caratterizzante, come lo sarà al contrario per Albers.

Il quarto capitolo riguarda invece un'altra scuola artistica, il Black Mountain College, che per moltissimi aspetti divenne una delle eredi principali del Bauhaus. Il motivo principale per cui questo si rese possibile fu che Albers, che tra studio e insegnamento passò più tempo di ogni altra persona al Bauhaus, ne divenne uno delle figure di maggior

riferimento, insegnandovi arte per sedici anni. Il Black Mountain, al contrario del Bauhaus, non era una scuola di formazione artistica, né di specializzazione alcuna. Tuttavia, l'arte si conquistò un ruolo fondamentale, non per obiettivi professionalizzanti, bensì per la sua capacità di incarnare i principi di educazione teorica e pratica dell'individuo sui quali si fondava il college. Infatti, per i suoi aspetti sia manuali sia intellettuali, l'arte era un ottimo campo dove fare questo genere di esperienza unificante. In questo capitolo si tratteranno le vicende storiche nell'arco temporale in cui Albers insegnò al college, osservando le esperienze e il continuo scambio culturale che caratterizzò la scuola e il pittore tedesco. Un'attenzione particolare sarà rivolta alle relazioni generazionali di artisti, europei e americani, che si incontrarono al college, nello specifico agli studenti, diventati poi molto celebri, che ebbero la possibilità di frequentare la scuola e i corsi di Albers. All'interno di questo capitolo, come su quello inerente al Bauhaus, si affronta, parallelamente al problema del distacco tra arte e vita, anche un altro genere di separazione, quello tra la comunità scolastica e quella del vivere quotidiano. Tuttavia precisiamo che questo tema non verrà approfondito in questa sede, lasciando più spazio alla prima questione.

Fu nel contesto di grande libertà del Black Mountain College che Josef Albers riuscì a sviluppare in modo completo una didattica artistica estremamente efficace e ben strutturata. L'ultimo capitolo ripercorrerà la formazione delle teorie pedagogiche e nello specifico delle pratiche didattiche di Albers che sintetizzano i numerosi stimoli provenienti dalle due scuole e dai due maestri. Si vedrà come il suo metodo didattico inizierà a formarsi nelle mura del Bauhaus di Weimar in relazione agli scopi educativi del corso propedeutico per poi essere perfezionato ulteriormente in America. Al contrario dell'esperienza al Bauhaus tuttavia, l'insegnamento del disegno, dei colori, e dello studio dei materiali che distinse le sue lezioni nel college americano, fu pensato per individui che non intendevano proseguire la carriera d'artista o di artigiano, ma a cui era destinata una formazione che andasse oltre al mero accumulo di informazioni per essere più completa possibile. In questo senso le eredità del Bauhaus si reimpostarono pensando all'insegnamento artistico come un modo per sviluppare il controllo manuale e a imparare a vedere, infatti, come era solito dire Albers, lo scopo del suo insegnamento era "*aprire gli occhi*". Albers, per giungere a questi scopi, imposta la sua pedagogia artistica in modo efficiente, senza dispendio di tempo nell'assimilazione di tecniche o nello spreco di

strumenti e materiali, e riusciva a farlo attraverso esercizi che non erano in sé definibili artistici ma che tuttavia riuscivano a sviluppare determinati caratteri. A differenza dei capitoli su Kandinsky e Klee, quello su Albers sarà esclusivamente incentrato sulla propria metodologia didattica, lasciando da parte, almeno per il momento, la sua teoria artistica.

Nella parte conclusiva si cercherà di confrontare il pensiero e le opere dei tre artisti al fine di trovare gli elementi fondamentali sui quali poter basare una moderna pedagogia dell'arte. L'idea che si ricava dalle teorie di Kandinsky, Klee e Albers è l'utilizzo di un linguaggio visivo, caratterizzato da una peculiare ambivalenza semantica e percettiva piuttosto che da una precisa struttura grammaticale. Si vedrà come è possibile apprenderlo a livelli differenti, sia artistico, sia professionale sia elementare e osserveremo, attraverso il pensiero pedagogico di questi tre artisti, come sia possibile rendere la conoscenza di questo linguaggio estremamente utile anche a quest'ultimo stadio. In particolar modo attraverso le pratiche didattiche di Albers, che mediante un apprendimento esperienziale e soprattutto usando pratiche semplici e mirate, evitano di trasmettere dispendiose tecniche storiche e rendono questo linguaggio per immagini più accessibile e utile. Tra queste pratiche spicca sulle altre l'atto del disegno, che nella sua estrema semplicità di mezzi può proporsi come la base di un linguaggio attraverso immagini, che non sia legato obbligatoriamente alla creazione artistica, ma che possa rendere capaci un gruppo meno ristretto di persone a comunicare in modo più ampio, comprendere in modo più approfondito e pensare in modo diverso.

Il Bauhaus

«*Il Bauhaus fu un'idea*»¹, così lo descrisse Mies van der Rohe – l'ultimo dei suoi direttori – in un discorso tenuto in America, a Chicago, esattamente vent'anni dopo la chiusura della scuola a seguito dell'irruzione della Gestapo nella sede berlinese.

Un'idea che comprende in sé una visione dell'architettura, una visione dell'arte, dell'artigianato, dell'industria, una visione del mondo e delle relazioni sociali, ma soprattutto una visione della didattica. Perché tra le tante possibili, la forma in cui quest'idea prese corpo fu quella di una scuola, un luogo d'insegnamento artistico che ha provato a ripensare le sue strutture e le sue gerarchie. Una scuola d'avanguardia, sia perché al suo interno ci insegnarono alcune delle figure artistiche più influenti del primo novecento, ma anche perché i suoi innovativi metodi didattici, che seppero rompere con le vecchie categorie d'insegnamento, di arte e di lavoro, furono terreno fertile per generazioni e generazioni di studenti.

In questo capitolo si vorrà ripercorrere la storia di quest'idea; facendo particolare attenzione ai principi che fondarono la scuola, che la cambiarono e che fecero aspramente discutere sia chi ci lavorava, sia il mondo esterno. Attraverso l'osservazione dei programmi didattici e le dichiarazioni degli insegnanti, si vedrà come il Bauhaus mise in atto tutta una serie di proposte per riportare l'idea di educazione artistica, e di conseguenza di arte, ad un livello meno distaccato dal quotidiano. Si cercherà di vedere come i concetti che caratterizzarono il Bauhaus ridefinirono radicalmente le modalità didattiche dell'insegnamento dell'arte e con l'arte. La ricostruzione evolutiva delle idee del Bauhaus ci sarà particolarmente utile nella visione della loro messa in opera negli insegnamenti di Wassily Kandinsky, Paul Klee e soprattutto di Josef Albers. Questi insegnanti, artisti e teorici furono estremamente influenzati dalla loro esperienza all'interno del Bauhaus, e ciascuno la assimilò e la rielaborò in modo peculiare, valorizzandone ora uno ora l'altro aspetto. Il percorso evolutivo di queste idee parte da un impianto di matrice tardo ottocentesca, che riprende le problematiche affrontate già

¹ Hans M. Wingler, *Il Bauhaus*, Feltrinelli, Milano, 1987. P.39. Discorso tenuto il 18 maggio 1953 al Blackstone Hotel di Chicago, in occasione del settantesimo compleanno di Walter Gropius.

alla fine del XIX secolo, come quella di riunire l'arte e l'artigianato o la realizzazione dell'opera d'arte totale e si conclude con una proposta, meno idealizzata e molto più pratica, di una metodologia progettuale valida in tutti gli ambiti del lavoro creativo. Ciò si rispecchia in una spartizione storica tra un Bauhaus così detto espressionista, dei primi anni di Weimar, e uno più formalista, che si afferma sempre di più fino alla dirigenza di Hannes Meyer. Ci vorremo concentrare in modo particolare su questo periodo di tempo, dal 1919 a 1928, in cui avvengono progressivamente questi passaggi. Questi cambiamenti si ritrovano non solo nella scuola ma anche nel pensiero di chi la gestì in quel frangente, ovvero Walter Gropius, che fin da principio ebbe come obiettivo tenere assieme arte, artigianato e industria e ricucirne gli strappi che li tenevano separati come categorie autonome.

Sebbene questi rapporti furono già ampiamente dibattuti a cavallo del XIX e del XX secolo. Difatti la divisione tra arte e artigianato, e la conseguente volontà di riaccorparli, si fece sentire a fine ottocento dopo che, dal secolo precedente, queste due categorie di lavoro si divisero progressivamente diventando sempre più contrapposte. L'imposizione dell'arte come regno autonomo che si afferma all'inizio del XIX secolo, divise i prodotti artistici e quelli artigianali sia sulle modalità di realizzazione, sia sul valore dell'oggetto e del suo creatore come pure sulla loro modalità di fruizione.

I movimenti internazionali dell'Art Nouveau o dello Jugendstil si erano lungamente spesi contro la scissione tra le belle arti e delle arti applicate o decorative. Una dialettica d'unione che alle volte rischiava di tradursi in una nuova contrapposizione, quella con le rozze forme della produzione industriale in serie. Già differente fu il Werkbund Tedesco, un'associazione di architetti, artigiani, industriali, docenti e scrittori, fondata nel 1907 a Monaco da Hermann Muthesius, che aveva come obiettivo non solo quello di riabilitare l'artigianato ma anche quello di valorizzare le potenzialità e il lavoro dell'industria. Dal programma del 1910 del Werkbund si legge come i suoi fini fossero «*la nobilitazione del lavoro produttivo attraverso la cooperazione tra arte, industria e artigianato, mediante l'istruzione, la propaganda e una presa di posizione unitaria sui vari problemi*»². Come si legge, i germi del Bauhaus si ritrovano già qui, in una collaborazione tra tutte le categorie lavorative. Difatti il giovane Gropius aderì al Werkbund nel 1911, diventandone

² Deutscher Werkbund, "Programma", 1910. In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. P.45.

membro attivo, tanto da prender parte nell'esposizione programmatica di Colonia nel 1914. Tuttavia, la maggior parte di questi movimenti tentava di trovare e utilizzare degli elementi formali stilistici nuovi, cercando di adoperarli analogamente sia nei prodotti artistici sia in quelli artigianali. Trovando forme caratterizzanti, come la linea "a colpo di frusta" tipica dell'Art Nouveau, e applicandole sia ai dipinti, sia ai mobili, sia alle locandine pubblicitarie si presentava uno stile artistico in grado di abbracciare non solo le belle arti ma di portare al loro livello anche l'artigianato o il prodotto industriale. Al contrario, il Bauhaus inizierà ad affrontare il problema senza la preoccupazione di presentare uno stile, reputato migliore o più consono alla propria epoca, ma proponendo progressivamente un metodo d'insegnamento, un modo di fare arte, architettura o artigianato che non dovesse aderire a nessuno stile formale, ma che partisse dalla funzione dell'oggetto e dall'uso ottimale dei mezzi usati per realizzarlo. Ciò che era attuale in tutti i periodi storici erano esigenze d'utilizzo pratico delle immagini o dell'architettura, al quale seguivano modi più o meno ottimali di sopperire a tali esigenze a cui corrispondeva una determinata forma artistica. A una pluralità di esigenze non potrà corrispondere un'unica soluzione formale, bensì una molteplicità di forme dipese da diversi obiettivi prefissati. Fu proprio l'idea della molteplicità delle forme a discapito di una ritenuta migliore che caratterizzò, secondo la sua testimonianza, tutta la vita di Gropius e quella di molte altre personalità del novecento.

«Una volta, quand'ero bambino, mi domandarono quale fosse il mio colore preferito. Mi presero in giro quando risposi, dopo una certa esitazione: "Bunt ist meine Lieblingsfarbe", ossia: "il mio colore preferito è il multicolore". Tutta la mia esistenza è stata caratterizzata dal desiderio intenso di includere ogni componente organico della vita, senza esclusioni dettate da atteggiamenti troppo ristretti e dogmatici»³

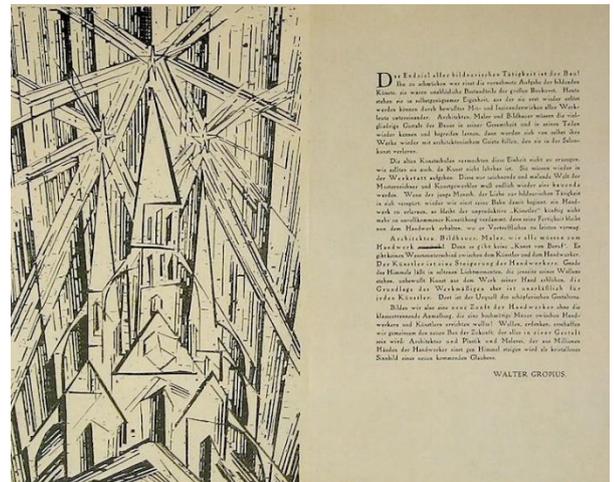
Un approccio alla creazione delle forme che ha implicati risvolti sociali e politici. Ciò che si vuol fare al Bauhaus è un'azione di stampo democratico, ovvero riportare l'attenzione alla pluralità delle esigenze piuttosto che presentare uno stile formale definito a priori bello, alla moda o anche solo moderno.

³ Walter Gropius, *Per un'architettura totale*, Milano, Abscondita, 2007. P.16.

«Non intendo offrire “uno stile moderno” per così dire già confezionato, ma suggerire piuttosto un’impostazione che consenta di affrontare ogni problema in funzione dei suoi fattori specifici. [...] Non è un dogma che desidero insegnare, ma un atteggiamento aperto, originale ed elastico verso i problemi del nostro tempo. [...] Il mio intendimento è favorire nei giovani la comprensione di quanto siano inesauribili i mezzi del creare resi disponibili dall’epoca moderna, e incoraggiarli a individuare le proprie soluzioni espressive personali.»⁴

Se Gropius, nel 1937 ovvero quattro anni dopo la chiusura del Bauhaus, dice che il fine del suo insegnamento è un *atteggiamento* più che la realizzazione di un certo tipo di architettura dogmatica e idealistica, il suo punto di partenza, nel primo programma del Bauhaus, era leggermente diverso.

L’obiettivo, che si propone inizialmente di raggiungere nel primo manifesto della scuola, è piuttosto quello di realizzare un’architettura che sia opera d’arte totale. Ad accompagnare queste parole del primo programma del Bauhaus nella sua apertura del 1919, c’era una xilografia di Lyonel Feininger che rappresentava una cattedrale gotica, metafora di quest’arte unitaria.



«Il Bauhaus si propone di raccogliere in un’unità ogni forma di creazione artistica, di riunificare in una nuova architettura, come sue parti inscindibili, tutte le discipline pratico – artistiche: scultura, pittura, arte applicata e artigianato. Il fine ultimo, anche se remoto, del Bauhaus, è l’opera d’arte unitaria – la grande architettura –, in cui non c’è una linea di demarcazione tra l’arte monumentale e l’arte decorativa.»⁵

⁴ Op.cit. P.25. Da una dichiarazione di Walter Gropius resa a “The Architectural Record” nel maggio del 1937. Il direttore della rivista, Lawrence Kocher, sarà il realizzatore della sede del Black Mountain College nonché insegnante del college.

⁵ Walter Gropius, “Programma del Bauhaus statale di Weimar”, edito a cura del Bauhaus statale, Weimar, aprile 1919. In Op.cit. P.64.

Se Richard Wagner vedeva l'origine dell'opera d'arte totale nel teatro greco, Gropius aveva come punto di riferimento architettonico quello della cattedrale medioevale. Si trattava di uno spazio architettonico creato senza una spartizione classificatoria delle arti o in genere dei medium artistici. Lo spazio li accoglieva in sé creando un tutt'uno architettonico, in cui ciascun oggetto aveva una propria funzione specifica in stretta relazione con gli altri. Il sistema, sia funzionale sia narrativo, non si strutturava in isolamento all'interno del singolo oggetto artistico, sia esso scultura, pittura, oggetto d'oreficeria o altro, ma anche e soprattutto, nello spazio. Anche i prodotti delle belle arti non erano esclusi da questa logica. Una pala d'altare assumeva un certo significato in relazione al contesto in cui era inserita, e aveva grazie a questo una funzione pratica: che poteva essere sia un supporto immaginativo alla preghiera, sia all'educazione o alla narrazione morale. Un oggetto artistico, prima della divisione settecentesca tra arte e artigianato, non era mai giudicato esclusivamente per la sua valenza estetica ma in relazione alla sua funzione. Questo era ciò a cui mirava il Bauhaus, creare oggetti in cui il valore estetico non fosse separabile dalla finalità pratica. Ciò contrastava con la visione delle arti e dell'artigianato ereditata dal settecento e dall'ottocento, una visione estremamente autonomista in cui il giudizio dell'opera d'arte avveniva nella totale astrazione dal contesto e da qualsiasi funzione materiale. Le arti si trovavano secondo Gropius *«in uno stato di autarchico isolamento cui possono essere di nuovo strappate solo attraverso una consapevole collaborazione di tutti coloro che prestano la loro opera in questi campi»*⁶. Solamente attraverso la cooperazione dei diversi esperti dei vari materiali si potrà giungere a una concezione di un nuovo spazio architettonico in cui ciascun oggetto avrebbe avuto la propria funzione e lo stesso valore.

Si guarda verso una costruzione di uno spazio che non sia autonomo e isolato, ma che, similmente a quello della cattedrale venga studiato sia dagli elementi architettonici propri, ma che arrivi al dettaglio in un'unica visione d'intenti. Il compito dell'architetto è quello di pensare a un intero ambiente, piuttosto che a un edificio astratto.

«Un solo metodo di costruzione o, più precisamente, di progettazione, deve determinare la forma razionale di tutto ciò che serve alla vita e la condiziona; e poiché tutto è o sarà

⁶ Op.cit. p.63

prodotto dall'industria, tutto si riduce a progettare per l'industria: il piano regolatore di una grande città è disegno industriale come il progetto di un cucchiaino.»⁷

Per Gropius l'artista non può attuare questo compito in totale isolamento, come si sarebbe richiesto a un buon genio romantico, bensì raggiungerlo solo attraverso una cooperazione tra più individui. La collaborazione è, dunque, uno dei concetti fondanti dell'idea di Gropius. L'idea dello scambio del sapere che avveniva nel cantiere gotico tra i maestri artigiani esperti nei differenti materiali e gli apprendisti, viene ripreso nella struttura della scuola a partire dai titoli dei professori. «*Al Bauhaus non ci saranno insegnanti e studenti, ma maestri, lavoranti e apprendisti*»⁸. Una differenziazione, è importante sottolinearlo, particolarmente forte in un momento storico in cui i titoli, anche quello di insegnante, avevano un certo peso sociale⁹. Il riferimento alla cattedrale gotica quindi per il Bauhaus non è solo il frutto di una ricerca di un modello al quale ispirarsi sia formalmente sia idealmente, benché la fascinazione per questo modo di pensiero sia ancora presente. È piuttosto la concezione lavorativa e produttiva a esser presa in osservazione. Il modello non erano le guglie, gli archi rampanti e le vetrate istoriate, ma l'idea del cantiere lavorativo: si dà «*più importanza alla comunione sociale e spirituale dei produttori che non al prodotto in sé*»¹⁰. Si guarda alla storia non come un susseguirsi di stili ai quali riallacciarsi per trarne ispirazione formale, ma come un insegnamento attivo per affrontare le problematiche del presente.

«La convivenza e il lavoro di gruppo di maestri e allievi era parte integrante dell'orientamento pedagogico del Bauhaus, e costituiva la base di un lavoro di équipe che puntava al raggiungimento di obiettivi. La comunità era regolata al suo interno da un sistema democratico, che prevedeva un consiglio dei maestri, l'elezione di rappresentanti degli studenti e assemblee studentesche, e garantiva un'ampia base di

⁷ Argan Giulio Carlo, *Arte Moderna*, Firenze, Sansoni, 1988. P.p. 253,254

⁸ Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. p.64

⁹ Nel 1922 vi fu un certo ripensamento riguardo alla questione dei titoli a seguito della secessione dei vecchi professori dell'istituto di belle arti. Si discusse ampiamente se riconsiderare, per termini di prestigio scolastico e personale, la reintroduzione del titolo rinunciato nel 1919.

¹⁰ Fiedler Jeannine, a cura di, *Bauhaus*, Gribaudo/Könemann, 2006. P.18

partecipazione e di condivisione delle responsabilità da parte di tutti i membri del Bauhaus»¹¹

L'idea era quella di costruire una comunità di apprendimento, dove ci fosse un costante scambio di esperienze tra maestri e apprendisti, tra maestri e maestri e tra apprendisti e apprendisti. Questo scambio non coinvolgeva solamente gli individui della comunità, ma anche il mondo esterno, cercando di non perdere mai i contatti con la società esterna alla scuola. Una società che aveva estremo bisogno di essere ricostruita. Creare una comunità che si basasse su ideali comunitari e di riforma sociale significava anche reagire alla guerra che era da poco finita, e che aveva portato la Germania ad una rovinosa sconfitta. Ricostruire attraverso un'idea di scuola democratica fondata su una reciproca collaborazione che rivedeva le rigide forme gerarchiche della scuola e della società.

L'idea del Bauhaus, dunque, comprende sin dal suo principio un ragionamento su tutti questi temi: sulle categorie del lavoro, sia artistiche, artigianali o dell'industria. Tutte idee già ben presenti nel primo programma del 1919, anno della fondazione della scuola. L'atto di fondazione del Bauhaus già di per sé è una volontà di superamento delle categorie di belle arti e arti applicate, sia per ideologia sia per necessità da parte della città di Weimar. Gropius viene chiamato dal governo dello stato federale della Turingia per dirigerne un istituto artistico che fosse in grado di accorpate la *Scuola superiore di arte figurativa* e la *Scuola di arte applicata* della città. Il direttore di quest'ultima, Henry van de Velde – uno delle figure cardine del Modernismo –, lo suggerisce come nuovo direttore a seguito del suo licenziamento. Van de Velde, essendo belga in terra tedesca, fu costretto nel luglio del 1915 a lasciare il posto di direttore della Scuola d'arte applicata di Weimar a seguito dell'istaurarsi del pesante clima bellico, che significava per uno straniero continue intimidazioni e discriminazioni. Con la prospettiva di un conflitto più lungo del previsto e con il numero sempre più alto di vittime e feriti, la scuola d'arte applicata fu chiusa e utilizzata come ospedale militare. A seguito della chiusura dell'istituto di van de Velde, nell'ottobre dello stesso anno, il direttore della *Scuola superiore di arte figurativa* di Weimar, il professor Fritz Mackensen, contatta Gropius con l'idea di affidargli una cattedra di *architettura e arte applicata* per sopperire alla chiusura dell'altro istituto. La

¹¹ Michael Siebenbrodt, *Bauhaus Weimar*, Milano, Electa, 2008. P.21.

visione di Mackensen era quella propria dell'accademismo classico. La sua idea di architettura e di arte in genere era quella di scissione tra le diverse discipline; non rimpiangeva la chiusura della scuola di van de Velde considerando le attività di laboratorio come effimere e non utili alla costruzione architettonica. Dal carteggio che tenne con Gropius si vede come le sue idee sulle arti e l'artigianato fossero ancora legate ad una visione molto settoriale, fatta per *intime essenze* astratte e pure. «*Il professore di questa sezione – la cattedra di architettura che avrebbe dovuto interessare a Gropius – dovrà tenere conferenze sulla più intima essenza dell'architettura in base alle opere più significative del passato; inoltre dovrà consigliare i nostri studenti quando dovranno eseguire opere di pittura o scultura nell'ambito dell'architettura*»¹². Le idee di Mackensen sono un esempio del modo di pensare generalmente legato in quegli anni alle Accademie d'arte figurativa. Le discipline nobili vengono scandite e separate l'una dalle altre, a partire dai programmi didattici finendo riportate a caratteri cubitali sulle facciate degli edifici, con l'elenco classico: pittura, scultura, architettura. Da questa divisione succedevano, all'interno dei programmi didattici, ulteriori divisioni settoriali. In pittura, ad esempio, c'era una specializzazione per la ritrattistica, la natura morta, il paesaggio o pittura d'interni. Ogni categoria, ogni sezione e sotto sezione, con le proprie regole e i propri dogmi. L'architettura era vista come qualcosa che non aveva niente da spartire con gli oggetti "utili". «*Nelle officine – della scuola d'arti applicate di van de Velde – non si faceva niente di importante: tintoria col sistema batic, legatoria, ceramica ecc.; quasi nulla che potesse avere applicazioni nel campo dell'architettura*»¹³. Gropius risponde a Mackensen contrapponendo una visione completamente diversa «*Non posso concepire la mia posizione come quella del titolare di una cattedra di una sezione di architettura, né potrei vedere nell'insegnamento dell'architettura una suddivisione, poiché essa abbraccia tutto*»¹⁴. Come la cattedrale gotica l'architettura in questo momento per Gropius era l'esempio più alto dell'opera d'arte totale, dove tutte le categorie artistiche si univano assieme. Pertanto, accettare l'offerta di Mackensen avrebbe comportato per lui il rifiuto di quest'idea totalizzante a favore di una vecchia visione di autonomia e di

¹² Fritz Mackensen, "Carteggio con Walter Gropius dell'ottobre 1915". In Wingler Hans Maria, // *Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. p.50.

¹³ Ibid.

¹⁴ Walter Gropius, "Carteggio con Fritz Mackensen dell'ottobre 1915". In Wingler Hans Maria, // *Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. p.50.

isolamento delle singole arti. Un'opinione intermedia l'aveva Wilhelm von Bode, direttore generale dei musei di Berlino, che, per necessità e virtù, fu promotore di una riforma didattica che vedeva l'accorpamento degli istituti d'arte applicata e quelli di belle arti. Così fu, alla conclusione della guerra, per la *scuola superiore di arte figurativa* e la *scuola d'arte applicata* di Weimar che furono accorpate sotto la direzione di Gropius mutando il nome, nel marzo del 1919 in *Wingler Bauhaus Statale*.

Come istituzione scolastica, al Bauhaus, per la propria sopravvivenza e per il raggiungimento della propria missione venne sempre richiesto un buon uso della diplomazia, dote che non mancava affatto al suo direttore. Come istituto pubblico, nato in una città particolarmente legata alle tradizioni artistiche come Weimar, il dialogo tra la scuola, le istituzioni e i cittadini, con tutti gli scontri e i compromessi necessari, fu una condizione permanente della vita del Bauhaus. Uno dei primi compromessi che dovette sostenere fu l'assunzione dei vecchi professori della Scuola superiore di arte figurativa – Max Thedy, Otto Fröhlich, Walter Klemm e Richard Engelmann – che aderirono alla riforma di van Bode, ma che non si aspettavano qualcosa di nuovo come il Bauhaus, dal quale si distaccheranno a pochi anni dalla fondazione. Il corpus insegnanti si ampliò anche per volere di Gropius, che chiamò a insegnare Lyonel Feininger, Gerhard Marcks e Johannes Itten. Il nome di Feininger, pittore e incisore tedesco nato in America, fece scandalo sin da subito, a partire dallo stesso von Bode¹⁵, in particolare per la sua fama da cubista. Essendo la prima personalità artistica strettamente legata all'avanguardia, sia dell'espressionismo tedesco sia del cubismo francese, il suo invito fece molto più clamore di quelli che lo seguirono, in particolare nel vecchio corpus insegnanti, nei membri dell'unione degli artisti locali e nei politici conservatori di Weimar. Feininger, al contrario delle aspettative, non causò mai dissidi con il resto del corpo insegnanti né con gli alunni. Non fu esattamente così per Itten, la cui personalità, al confine tra l'artista, il pedagogo e il mistico, creò molte tensioni all'interno della scuola nei primi anni di Weimar; invitato su insistenza della moglie di Gropius, Alma Mahler, da Vienna dove gestiva da alcuni anni una propria scuola privata, al suo arrivo portò al seguito anche molti dei suoi studenti coi quali formò una sorta di setta.

¹⁵ Maresciallo di corte a riposo barone von Fritsch, "Lettera del 20 aprile 1920 all'ufficio del maresciallo di corte di Weimar". In Op.cit. P.65.

La presenza di due gruppi di insegnanti comportò uno scontro generazionale che si rispecchierà nel primo programma del Bauhaus, dove convivevano la volontà di mantenere una certa idea tradizionale di insegnamento artistico e una che invece cercava di superarla. Anche nel programma del 1919 si enumerano i settori artistici per eccellenza *«L'insegnamento nel Bauhaus comprende tutte le discipline pratiche e scientifiche della creazione artistica. A. Architettura, B. Pittura, C. Scultura, compresi tutti i settori artigianali ausiliari»*¹⁶. Tuttavia lo si fa con una premessa; l'obiettivo non è la creazione del genio, l'uno tra i tanti, ma è quello di fornire a tutti degli *strumenti* di fare artistico, che per Gropius prendono il nome di artigianato. L'artigianato è visto in questo momento come una condizione basilare per fare arte, un *saper fare* che si rivolge alla conoscenza specifica dei materiali e non un modificarli per un fine mimetico e virtuosistico, come si concepivano le arti maggiori.

*«Quando il giovane che sente in sé l'amore per l'attività figurativa comincia come un tempo la sua carriera imparando un'attività artigianale, l'“artista” improduttivo non sarà più condannato in futuro all'esercizio di un'arte imperfetta, poiché la sua abilità rimarrà ora acquisita al campo dell'artigianato, dove potrà realizzare opere eccellenti.»*¹⁷

Per Gropius, e per gli insegnanti del Bauhaus, l'arte non può essere insegnata. Non si può imparare a diventare artisti, l'unica cosa che può essere appresa è la conoscenza dei materiali e il vario uso degli strumenti.

*«Noi non siamo in grado, attraverso il ricorso a mezzi pedagogici, di suscitare forze creative e di promuovere lo sviluppo interiore dei giovani. Ciò può avvenire solo attraverso ciò che descriviamo come personalità. Solo cose che appartengono alla sfera della conoscenza e della abilità, teoria e pratica, possono essere insegnate. Di qui la lotta contro l'accademia, che rappresenta una concezione sostanzialmente diversa, e che ha posto la presunzione del professore al di sopra dell'uomo pratico.»*¹⁸

¹⁶ “Programma del Bauhaus statale di Weimar”, edito a cura del Bauhaus statale, Weimar, aprile 1919. In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. p.64

¹⁷ Op.cit. P.63

¹⁸ Walter Gropius, “La necessità per il Bauhaus del lavoro su ordinazione”, appunti del 9 dicembre 1921 per una discussione nel consiglio dei maestri. In Op.cit. P.99.

Ciò si applicherà dunque all'uso dei materiali fisici come pietra, legno, ceramica o carta; presi come oggetti da conoscere, da comprendere in tutte le loro potenzialità contestuali e intrinseche, senza che vi sia una condizione culturale e storica al quale attenersi, come la rappresentazione o la mimesi. La capacità mimetica non è dunque una condizione basilare, da applicare poi ai diversi materiali nelle diverse situazioni, che possono andare dal dipingere un quadro paesaggistico all'intarsiare un tavolo con puttini e tralci d'acanto. Ciò che si insegnerà al Bauhaus non sarà una tradizione storica consolidata, ma un *modus operandi* che permetta di conoscere i propri mezzi di lavoro, indipendentemente se ritenuti artistici o artigianali, e di utilizzarli al meglio. Questo modo di fare si affermerà sempre di più come una metodologia progettuale caratteristica del Bauhaus, soppiantando l'idea utopistica dell'opera d'arte totale. Gli insegnamenti dell'officina della falegnameria, ad esempio, non sono intenti alla trasformazione del legno in un nuovo oggetto in modo rappresentativo, ma dipenderanno dal fine e dall'utilizzo che si fa dell'oggetto. Come avviene nella scacchiera progettata da Josef Hartwig, le pedine non sono una rappresentazione figurativa di un cavallo, di una torre o di una regina, ma sono progettate per il loro fine ludico, ovvero quello di compiere diverse e determinate mosse nel gioco degli scacchi. Il cavallo non è l'immagine di un cavallo, ma un solido con base "L"; ugualmente l'alfiere non si riferisce visivamente a un alfiere, o a un vescovo, ma forma una "X", esattamente le possibilità di movimento di questi pezzi sulla scacchiera. Per un neofita, intento all'apprendimento del gioco, sarebbe sicuramente più facile memorizzare le mosse e apprendere le regole sulla scacchiera di Hartwig, malgrado la perdita del fascino della metafora bellica. Tutto questo si applicherà non solamente ad un utilizzo di materiali come legno, metallo o vetro ma anche a quelli pittorici o grafici. In particolare in un utilizzo coscienzioso di quegli elementi considerati come grammatica base del dipinto. Al Bauhaus la pittura verrà vista progressivamente al pari delle altre discipline e i propri elementi lineari, cromatici e formali, dovevano essere conosciuti intrinsecamente come nella falegnameria si cercava di conoscere il legno.

Nel programma del 1919 l'insegnamento è strutturato in tre parti: l'istruzione artigianale, «*base dell'insegnamento del Bauhaus*»¹⁹ da svolgersi in officina; l'istruzione nel campo del disegno e della pittura, in cui si ritrovano discipline accademiche standard come la

¹⁹ "Programma del Bauhaus statale di Weimar", edito a cura del Bauhaus statale, Weimar, aprile 1919. In Op.cit. P.65.

pittura di paesaggio o nudo; e l'istruzione tecnico-scientifica in cui, oltre a *scienze dei materiali*, figura anche la *storia dell'arte* «non nel senso di lezioni di storia stilistica, ma in quello di apprendimento vivo di tecniche e modi di lavorare storici»²⁰. Ancora si trovavano frammenti della struttura accademica ottocentesca, che se ne andranno progressivamente in un paio d'anni.

In questo primo piano di studi non compare quello che sarà lo strumento didattico basilare del Bauhaus, il corso propedeutico. Inizialmente fu affidato a Itten nel 1920, poi a Laszlo Moholy-Nagy con l'assistenza di Josef Albers, che dal 1928 lo gestì in modo autonomo. Comprende il primo semestre scolastico dopo il quale lo studente, previa valutazione, veniva ufficialmente accettato al Bauhaus scegliendo uno dei laboratori artigianali. Parte importante del corso di Itten era quella dello studio storico artistico, che lui più di tutti i suoi colleghi e successori ebbe a cuore. L'insegnamento della storia dell'arte era concepito in termini purovisibilistici, in cui l'analisi strutturale delle opere era la componente essenziale al fine di mettere in evidenza «*le condizioni individuali e storiche della visione e della creazione artistica*»²¹. Gli studenti del suo corso rielaboravano con il disegno opere di Beato Angelico, El Greco e Rembrandt, mettendo in risalto le forme elementari della struttura compositiva del dipinto. Lo studio delle forme strutturali si riproponeva anche al disegno dal vero concepito come «*esercizio ai fini dell'osservazione e della resa grafica degli aspetti materiali*»²² e non come virtuosistica mimesi del reale. Lo studio formale, tuttavia, conviveva con una forte carica empatica che Itten enfatizzava molto durante le sue lezioni, come testimonia Oskar Schlemmer:

«Itten a Weimar tiene un corso di 'analisi'. Mostra delle fotografie a partire dalle quali gli allievi devono disegnare l'essenziale di questo o di quello; il più delle volte il movimento, le linee direttrici, le curve. A questo proposito li rimanda alla figura gotica. Poi mostra la Maria Maddalena piangente della pala d'altare di Grünewald, e gli studenti si sforzano di ricavare l'essenziale da qualcosa di molto complesso. Itten osserva i loro tentativi e li rimprovera: "Se lei avesse un minimo di sensibilità artistica, di fronte a questa rappresentazione così sublime del pianto, che vuole significare il pianto del

²⁰ Ibid.

²¹ Op.cit. P.387

²² Op.cit. P.389

mondo, non dovrebbe mettersi a disegnare ma dovrebbe stare davanti a essa e piangere a dirotto". Detto questo esce sbattendo la porta»²³

In parallelo allo studio dei modi di guardare e comporre storici, e quello dell'osservazione analitica della natura, vi era una rielaborazione plastica, pittorica e grafica di tutti i diversi materiali. Ciò avveniva attraverso un laboratorio compositivo attraverso la molteplicità dei materiali, un esercizio che si ritroverà nelle lezioni di Moholy-Nagy e Albers. Il fine era far familiarizzare lo studente con i diversi materiali da lavoro, conoscendolo meglio e al contempo dandogli la possibilità pratica di sperimentarlo per la successiva scelta del laboratorio. In queste creazioni con multi materiali non si ricercava la volontà di una creazione definibile artistica, ma «*servivano alla percezione intuitiva e all'esperienza cosciente delle proprietà specifiche del materiale e alla possibilità di sue applicazioni – in senso positivo come negativo – della creazione figurativa*»²⁴, escludendo questioni legate a problematiche comunicative o di significato metaforico. L'insegnamento di Itten era concepito come qualcosa di ludico, non preso con la troppa serietà accademica, ma attraverso il gioco si voleva e si riusciva a far sviluppare le capacità sensoriali degli studenti che poi avrebbero approcciato meglio una creazione artistica o artigianale. In questo insegnamento gli esercizi grafici, pittorici e plastici non erano finalizzati a creare qualcosa di per sé significativo ma erano considerati come mezzi attraverso i quali raggiungere uno scopo didattico. Questo metodo pedagogico verrà poi ripreso e ampiamente sviluppato in modo particolare da Albers quando ci fu la necessità di sostituirlo alla gestione del corso propedeutico. Nel 1922, infatti, vi fu una rottura tra Itten e il resto del corpo insegnante causata dalla sua idea personale di spiritualità totale che, supportato da un seguito settario di studenti, volle imporre sempre di più su tutta la scuola. Itten come molti artisti in quegli anni condivideva l'idea che l'arte fosse un mezzo di espressione spirituale, tuttavia queste idee in Itten sono portate all'estremo, avvolgendo tutti gli ambiti della vita, dall'abbigliamento all'alimentazione. Durante gli anni del suo insegnamento cercò di radunare tra gli studenti del Bauhaus sempre più adepti causando contrasti e tensioni con Gropius e gli altri professori. Anche Kandinsky, Klee, Feininger e Gropius avevano un'idea di arte che aveva molto a che fare con il fattore spirituale,

²³ Oscar Schlemmer, citato in Jeannine Fiedler, a cura di, *Bauhaus*, Gribaudo/Könemann, 2006. P.367.

²⁴ "Programma del Bauhaus statale di Weimar", edito a cura del Bauhaus statale, Weimar, aprile 1919. In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. P.392.

sebbene probabilmente smorzato dalla Prima Guerra Mondiale. Tuttavia si riteneva che lo *sviluppo interiore* degli studenti non fosse possibile impartirlo né con pratiche didattiche né ascetiche. Inoltre, l'idea che Gropius voleva per il Bauhaus era, sì che fosse un microcosmo sociale, ma affatto emarginato dal mondo, al contrario dell'isolamento mistico voluto da Itten. Un'idea per Gropius non più attuabile, nemmeno idealmente. «*Se noi rifiutassimo totalmente il mondo esterno, l'unica via d'uscita sarebbe l'isola romantica*»²⁵. Nonostante ciò, il contributo di Itten al Bauhaus fu fondamentale. L'idea di organizzare l'insegnamento artistico attraverso pratiche che avevano un significato nel loro svolgersi piuttosto che nei loro risultati finali fu estremamente fruttuosa. Chi seppe coglierla in modo più proficuo fu sicuramente il suo successore Josef Albers. Egli fu in grado di riprendere molti degli esercizi presentati da Itten e rimodellarli privandoli della loro aura spirituale.

Nel 1921, due anni dopo l'apertura, il piano di studi fu rimodificato, anche a seguito dello scisma dei professori accademici, rimanendo tale fino al 1925. In questo nuovo piano di studi il ruolo dell'insegnamento formale artistico cambia, spariscono i settori accademici standard per un diverso «*studio della figurazione (disegno, pittura, modellato, architettura), studio delle forme elementari, disegno di superfici, solidi e spazi, studio della composizione*»²⁶. Questo, insieme allo studio dei materiali elementari, della natura e del disegno tecnico, faceva parte dell'insegnamento formale, che non era impartito in modo frontale e separato dalla pratica artigianale, ma in strettissimo contatto. Dopo il corso propedeutico, lo studente avrebbe scelto un laboratorio artigianale in relazione alla propria affinità con un materiale di lavoro; a questo punto ogni apprendista avrebbe appreso – in un insegnamento sia pratico sia teorico – da un *maestro artigiano* e un *maestro della forma*, i quali «*impartiscono l'insegnamento in stretta collaborazione*»²⁷. Con il passare del tempo, con alunni che trovavano posto come insegnanti nella scuola, questo doppio insegnamento si fuse in un solo individuo, capace di impartire sia la teoria sia la pratica. In questi anni Gropius chiamerà come *maestri della forma* prima Paul Klee, Oskar Schlemmer, poi Wassily Kandinsky e Laszlo Moholy-Nagy, che diventeranno figure di riferimento fondamentali per il Bauhaus. Klee si occupò per dieci anni

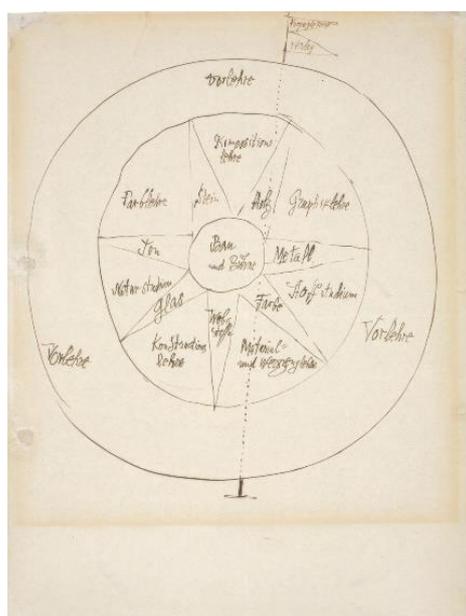
²⁵ Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. P.101.

²⁶ "Gli statuti del Bauhaus statale di Weimar", Opuscolo del gennaio del 1921. In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. P.88.

²⁷ Ibid.

dell'insegnamento di *Teoria plastica della forma*, lavorando contemporaneamente nei vari laboratori, in particolare nel periodo di Weimar di quello della *pittura su vetro*, ma anche in quello dei *metalli* (1922) e di *legatoria* (1921). Kandinsky invece insegnò *Teoria della forma e del colore* e nell'officina di *decorazione murale* (1922-1925). Dal 1927, sia Klee sia Kandinsky insegnarono in un vero e proprio *corso di pittura*. Moholy-Nagy fu chiamato per sostituire Itten nel *corso preliminare* nel 1923, al quale venne affiancato Albers che aveva appena concluso il suo ciclo di studi al Bauhaus. Moholy-Nagy si occupò fino al 1928 anche del laboratorio dei *metalli*.

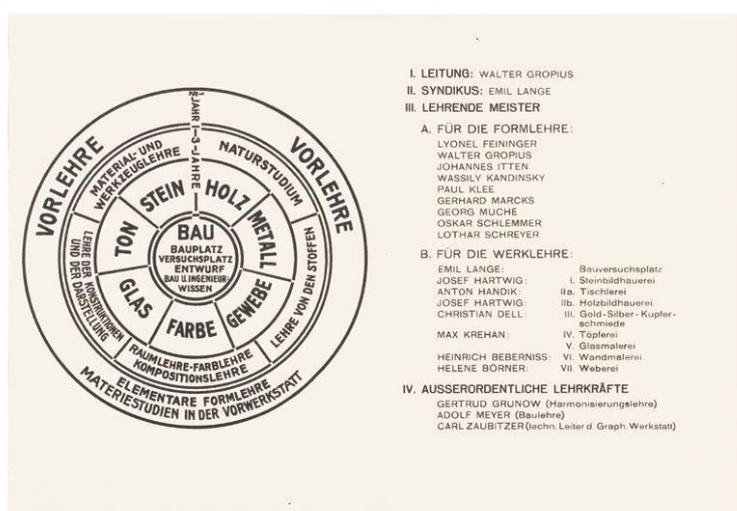
Tuttavia , leggendo la descrizione degli insegnamenti nel piano di studio del Bauhaus l'impressione che si ha è che l'insegnamento formale e artigianale siano separati e impartiti in momenti e in luoghi differenti nonostante la nota specifica finale. La struttura verbale lineare richiede una divisione delle categorie di ragionamento, enumerandole separatamente ma descrivendole come inscindibili. Il problema, nel caso del Bauhaus, si pone sia per l'insegnamento pratico e teorico sia per le categorie artistiche che si vedono inseparabili: arte, artigianato, industria, pittura, scultura, architettura. C'è la necessità comunicativa, almeno per il momento, di nominarle anche se le si vorrebbero superare o almeno ridefinire. Un elenco, delle discipline e dei campi dell'insegnamento, presuppone, che lo si voglia o meno, una gerarchia, qualcosa deve venire prima sia in termini di lettura sia in termini d'importanza. Ciò contrasta, come abbiamo visto, con l'impostazione democratica del Bauhaus.



Il problema si risolve parzialmente se posto con un'immagine. Nel disegno del 1922 di Paul Klee la struttura didattica del Bauhaus è descritta in maniera più verosimile rispetto agli ideali comunitari della scuola e in relazione all'unione degli insegnamenti pratici e teorici dei diversi maestri. Il disegno, creato come proposta per il piano di studi, comprende diversi cerchi concentrici che corrispondono ai diversi periodi dell'insegnamento. Il primo, uguale per tutti, è il corso propedeutico di sei mesi. Il secondo è quello dei laboratori artigianali, incastrati insieme ai vari insegnamenti della forma. Attraverso uno dei percorsi – legno, pietra, argilla, vetro, tessuti, colore, metallo – si poteva giungere, seguendo il raggio

della stella, all'insegnamento centrale del teatro²⁸ e della costruzione²⁹ - *Bau* -. La disposizione circolare, dove ogni punto è equidistante del centro, riporta più similmente l'ideale strutturale della scuola, che si contrapporrebbe con un'organizzazione piramidale, proprio delle vecchie accademie o dell'insegnamento tradizionale. Al contrario l'inframezzarsi degli insegnamenti formali e quelli dei laboratori vuole risolvere la gerarchia tra di essi e ricerca di rendere l'idea di unione in un unico cerchio-percorso. Un altro elemento è l'asta che percorre il cerchio che in basso sembra farne da base e in alto lo mette in evidenza con due bandierine - *Propagierung* e *Verlag* - con le quali si mette in evidenza la prospettiva esterna, commerciale e non inclusiva del Bauhaus.

Il disegno di Klee era, ipoteticamente, un modello per la rappresentazione didattica della scuola che fu accettato, innanzitutto per la sua capacità rappresentativa, da Gropius in occasione della ristampa del programma nel 1922. Venne presentato, infatti, dal consiglio dei maestri nello stesso anno un altro disegno a stampa con alcune



modifiche rispetto a quello di Klee, presumibilmente abbozzato per l'occasione. Sia il programma sia la rappresentazione grafica vengono stampati e integrati in una serie di cartoline colorate progettate graficamente da Oskar Schlemmer, in cui la variazione del carattere cambia nel testo in base all'importanza del contenuto, seguendo un criterio di comunicazione visiva che si applicava anche alla scrittura. L'immagine e il testo sono utilizzati combinatamente in termini di chiarezza per la comunicazione dell'idea del Bauhaus, che si rifletteva, e doveva dire di riflettersi, nella propria organizzazione interna. L'immagine, sia quella di Klee sia quella stampata, comunicano un'integrazione tra teoria e pratica, una struttura antigerarchica, sia della scuola sia dell'idea di fare artistico.

²⁸ Il teatro sarà uno degli insegnamenti particolarmente sentiti dal Bauhaus. Il fatto che Klee lo inserisca nel cuore della scuola assieme alla progettazione architettonica risente dell'idea di opera d'arte totale come intesa da Wagner.

²⁹ Inizialmente insegnata da Gropius agli studenti più meritevoli che avessero terminato il ciclo di studi fino al 1927 quando affidò un nuovo dipartimento d'architettura a Hannes Mayer.

Mentre il programma scritto si descrive nel dettaglio tutta un'altra serie di informazioni, sia di carattere ideale sia burocratico. Lo scopo è quello di comunicare tutto questo in modo chiaro ed esaustivo, e lo si vuol fare senza un uso dispersivo dei mezzi a disposizione ma utilizzandoli in modo efficiente. I mezzi sono un linguaggio verbale e uno visivo, e li si utilizza senza favorirne uno nello specifico, mettendoli assieme e sfruttando i vantaggi dell'uno e dell'altro, anche in modo combinato. Il testo è strutturato visivamente in un certo modo, evitando grazie e minuscole e ingrandendo le parti più rilevanti e l'immagine è correlata al suo interno di parole che ne esplicitano la rappresentazione metaforica. Nella presentazione del programma del 1922 si ha un chiaro esempio del criterio progettuale che caratterizzò il Bauhaus. Tale criterio, come abbiamo visto, si basava su una conoscenza chiara dei mezzi che si avevano a disposizione e un loro utilizzo consapevole e soprattutto economico per raggiungere lo scopo prefissato. I linguaggi grafici e verbali in questo caso sono usati efficientemente per raggiungere il fine di una comunicazione chiara e completa. L'economicità, o l'efficienza, sarà la chiave del metodo progettuale che diventerà caratteristico del Bauhaus. Tale principio sarà applicabile sia alla stampa del programma didattico, sia alla realizzazione dei diversi oggetti nelle officine, sia alla pittura o all'architettura, così come in ogni altro campo.

Questo criterio progettuale aspirava ad essere applicato ad ogni ambito lavorativo: sia in quello artigianale, sia in quello artistico, e infine, anche in quello industriale. Si fece in effetti chiaro in quegli anni che l'esperimento della scuola dovesse concentrarsi sul giusto utilizzo del mezzo industriale, senza disdegnarne le capacità di produzione seriale. L'avvicinamento all'industria non fu visto di buon occhio da tutto il corpo docenti, molti dei quali si dissociarono più o meno apertamente sulla questione. Lo scontro tra Itten e Gropius ebbe come scintilla proprio la questione dell'apertura all'industria, mentre il Bauhaus acquistò un forte sostenitore della produzione seriale con l'arrivo di Moholy-Nagy. Con lo slogan «*arte e tecnica una nuova unità*» Gropius definisce una strada che si seguirà nei restanti statuti e programmi del Bauhaus, che da uno stampo espressionista passerà progressivamente a uno molto più formalista.

Con il trasferimento del Bauhaus a Dessau questo aspetto si accentuò, l'idea del Bauhaus si stava adattando ancora alla situazione esterna che prevedeva un coinvolgimento e un autosostentamento maggiore. La chiusura della sede di Weimar avvenne prevalentemente per cause esterne, politiche ed economiche. Il 1923 fu un anno particolarmente

drammatico per la Germania post-bellica e di conseguenza per le sorti del Bauhaus. Dopo l'occupazione dei Francesi della Ruhr a causa dell'insolvenza dei debiti di guerra nell'estate del '23 e il tracollo della moneta, la Germania fu sconvolta da gravi disordini politici e sociali. Nella Turingia, come ad Amburgo, si ebbe una rivolta comunista, tra ottobre e novembre, e l'istituzione di un "governo operaio", sciolto dopo meno di un mese dall'esercito del Reich. Il 10 febbraio 1924 alle elezioni della terza Dieta della Turingia vinse una coalizione di partiti conservatori, i quali vedevano il Bauhaus come una scuola orientata politicamente verso il comunismo. Nonostante le difficoltà, la prima grande mostra organizzata in quell'estate di crisi andò molto bene, tuttavia le perquisizioni nell'abitazione personale di Gropius, i mancati rinnovi dei contratti per i professori, il dimezzamento del bilancio e le accuse diffamatorie, portarono alla decisione di chiudere definitivamente la sede di Weimar. La scelta di spostarsi a Dessau non fu automatica, molte città tedesche si offrirono per accogliere il Bauhaus e la possibilità di una chiusura definitiva era reale. Solo Dessau e il suo sindaco di larghe vedute Fritz Hesse riuscirono a proporre, e a mantenere fino all'avvento del nazismo, delle situazioni ottimali per la sua crescita e per il suo sviluppo.

Le migliori situazioni vitali permisero dunque una spinta in avanti verso l'attuazione dell'esperimento-Bauhaus che Gropius aveva in mente, avvicinandosi molto di più ai problemi posti dall'industria, in una nuova unione con l'arte più pratica e meno ideale. La spinta verso un rapporto più stretto con il mondo della produzione, inserendo la scuola come un produttore e ideatore oltre che a un istituto di formazione, è dettata probabilmente anche da una volontà di autodifesa rispetto ai pericoli e ai pretesti che la fecero chiudere nel 1924. Raggiungendo un'autonomia economica sarebbe stato più complicato da parte di esterni sindacare sullo spreco di finanziamenti pubblici. Autodifesa che poco sarebbe servita con il governo nazionalsocialista.

Nel programma didattico del 1925, redatto in occasione del trasferimento a Dessau, si ritrova un cambiamento in questa direzione rispetto ai due precedenti, ad iniziare dalle *finalità*³⁰.

1919

«Il Bauhaus si propone di raccogliere in un'unità ogni forma di creazione artistica, di riunificare in una nuova architettura, come sue parti inscindibili, tutte le discipline pratico-artistiche: scultura, pittura, arte-applicata e artigianato. Il fine ultimo, anche se remoto, del Bauhaus è l'opera d'arte unitaria. [...]»

1921

«Il Bauhaus si propone di fare, di uomini in possesso di doti artistiche, artigiani, scultori, pittori o architetti in grado di svolgere un lavoro creativo. L'istruzione di tutti gli studenti nell'artigianato fornisce una base unitaria dell'insegnamento.»

1925

«1. Istruzione approfondita sotto l'aspetto artigianale, tecnico e formale di individui in possesso di doti artistiche, allo scopo di stabilire una collaborazione nelle costruzioni.
2. Lavoro sperimentale pratico nel campo dell'edilizia e dell'arredamento, sviluppo di modelli standard per l'industria e l'artigianato.»

L'idea di unione tra le categorie lavorative è ancora presente, ma da un programma all'altro si nota come dall'opera d'arte totale, dal forte sapore wagneriano, si passa a sottolineare maggiormente la *collaborazione* tra individui lavoratori. Dall'architettura come elemento fisico ma idealizzato in grado di tenere unite *tutte le discipline pratico-artistiche* si passerà ad avere come fine educativo la trasmissione di un criterio progettuale valido per tutti i campi. Una scienza della composizione formale, che passava dalla conoscenza senza pregiudizi del materiale e nell'utilizzarlo sfruttando i suoi caratteri, che riusciva a tenere assieme le categorie lavorative di arte, artigianato e opera industriale partendo dalla base piuttosto che dal suo risultato finale. Sarebbe stato il processo di formazione analogo a ricucire lo strappo tra un'arte idealizzata, avulsa dalla vita quotidiana; da un artigianato escluso dalle idee di originalità e di libera creazione; e dal lavoro seriale dell'industria che non poteva vantare il virtuosismo manuale tra le sue caratteristiche. Indipendentemente dalle categorie di giudizio che separavano questi tre ambiti, un medesimo processo di analisi e di sintesi applicato ai diversi materiali sarebbe stato in grado di tenerli assieme. Invece di pittori, architetti, artigiani o designer si

³⁰ "Programma del Bauhaus statale di Weimar", edito a cura del Bauhaus statale, Weimar, aprile 1919. p.64. "Gli statuti del Bauhaus di Weimar", opuscolo edito nel gennaio 1922. P.87. Bauhaus, Dessau, "Piano di studio", volantino stampato, 1925. P.184 In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987.

formano *individui in possesso di doti artistiche*, esperti teorico-pratici nella lavorazione di un certo materiale.

La suddivisione dell'insegnamento varia in questo senso, la spartizione di teoria e pratica si fa sempre meno distante. Nel periodo di Weimar *l'insegnamento artigianale* e *l'insegnamento formale* sembravano costituire i due contraltari, della pratica il primo e della teoria il secondo, mentre con il nuovo piano a Dessau sembra ridefinirsi anche questa spartizione. Tutti i settori dell'insegnamento sono teorico-pratici, non vi è alternanza ma unione, anche nella descrizione verbale. Questo è reso più concreto, di quanto già si volesse fare a Weimar, grazie al superamento della divisione tra *maestri artigiani* e *i maestri della forma*, che si fondono in un'unica figura del *Maestro Giovane*. Questi erano ex-studenti del Bauhaus di Weimar che si erano formati con i due maestri all'interno dei laboratori. Avendo avuto una formazione completa su questi due fronti sarebbero stati in grado di insegnare sia la parte teorica sia la parte pratica autonomamente, e la scuola non avrebbe dovuto ricorrere a due insegnanti. Gli studenti che furono assunti in questo ruolo furono: Herbert Bayer (1925-28) che, insieme a Joost Schmidt (1925-32), si occupò dell'insegnamento-laboratorio di *tipografia e grafica pubblicitaria*, Marcel Breuer (1925-28) che insegnò nell'*officina dei mobili*, Gunta Stölzl (1925-31) nel laboratorio di *tessitura*, Hinnerk Scheper (1925-32) che gestì il laboratorio di *decorazione murale* con Alfred Arndt (1929-32). Anche Josef Albers fu ufficialmente riconosciuto come maestro, nonostante avesse già da tempo supportato il corso propedeutico con Moholy-Nagy dal 1923.

L'arrivo a Dessau scandì quindi un passo in avanti verso una svolta, definita dagli storici funzionalista o costruttivista. Si trattò di un passaggio graduale iniziato con lo scontro con Itten sul rapporto tra la scuola e l'industria e rinforzato notevolmente dopo il cambio di sede, in particolare con l'istituzione ufficiale del dipartimento di architettura nel 1927 diretto da Hannes Meyer. Prima l'insegnamento dell'architettura in senso più stretto, dalla progettazione alla direzione del cantiere, era gestito da Gropius in modo personale. Come si è visto dallo schema grafico, l'architettura era il cuore del Bauhaus e il suo insegnamento era destinato solamente agli studenti più dotati. Ciò non avveniva né in una classe né in un laboratorio ma in loco. Gropius faceva fare esperienza del progetto, a ogni suo stadio, sfruttando i suoi incarichi privati come architetto, e rendendo gli studenti degli apprendisti-collaboratori, che avrebbero appreso innanzitutto osservando la pratica

dell'architetto. Dal 1927 invece, e ancor più l'anno successivo quando Meyer prenderà il posto di Gropius alla direzione del Bauhaus, l'insegnamento dell'architettura, e in generale di tutto il sistema educativo, verrà rivisitato e strutturato. L'architettura andrà a inglobare o a sostituire i laboratori artigianali, lasciando fuori gli insegnamenti della *pubblicità*, del *teatro* e il *seminario di figurazione plastica e pittorica*. Una ristrutturazione della didattica che sembra rinnegare l'idea circolare del Bauhaus, creando una strada primaria e degli insegnamenti accessori, non strettamente necessari. Crea perplessità soprattutto il *seminario di figurazione plastica e pittorica*. Lezione gestita, e fortemente voluta, da Kandinsky e da Klee all'arrivo a Dessau, svincolandoli di fatto dall'insegnamento pittorico applicato, murario o su vetro. Un seminario che sembrerebbe celare «una vera e propria classe di pittura»³¹. Un insegnamento del genere, dove parrebbe esservi un ritorno ad un'idea di pittura più tradizionale oltre ad essere un insegnamento puramente teorico, sembra lasciar trasparire un calo d'interesse nell'idea dell'integrazione delle arti e una «marginalizzazione delle arti figurative e soprattutto della pittura»³² all'interno del Bauhaus. Tali perplessità si ponevano già allora. Molti vedevano ormai la presenza della coppia di pittori come meramente accessoria o per *far atmosfera*. Sia da parte degli insegnanti, sia dalla parte degli studenti.

Nei prossimi due capitoli si cercherà di entrare nel dettaglio nell'insegnamento della *figurazione plastica e pittorica*, concentrandoci sia sull'idea di arte sia su quella di educazione di Kandinsky e di Klee. Cercando di capire quali sono i concetti che formarono la didattica pittorica nel contesto del Bauhaus, ovvero in un ambiente che era caratterizzato da tutta una serie di mezzi e di obiettivi formativi in cui un insegnamento pittorico sembrerebbe in effetti fuori luogo. La domanda che ci si pone è innanzi tutto: come hanno pensato Kandinsky e Klee di organizzare un corso di pittura in un contesto in cui non si formavano pittori? Ovvero, fare esperienza del processo pittorico poteva essere funzionale in qualche modo? Secondariamente: questo insegnamento su quali punti convergeva e su quali divergeva rispetto a quelli dettati da Gropius? Kandinsky e Klee, come altre personalità al Bauhaus, erano artisti già completamente formati al loro arrivo a Weimar, dunque con una teoria pittorica già piuttosto strutturata, e sarà su questa che si

³¹ Marco de Michelis, Agnes Kohlmeyer, a cura di, *Bauhaus 1919-1933: da Klee a Kandinsky, da Gropius a Mies van der Rohe*, Milano, Mazzotta, 1996. P.29.

³² Ibid.

svilupperà un conseguente pensiero pedagogico. Un insegnamento che, comprensibilmente, rifiuterà il fatto che il futuro della pittura possa essere solamente la decorazione muraria o la realizzazione di carte da parati da introdurre sul mercato. Le soluzioni distinte che trovano Kandinsky e Klee saranno dunque al confine dalla loro precedente teoria artistica, le esigenze didattiche e il programma della scuola. Le idee di opera d'arte totale, di procedimento di analisi e sintesi dei materiali e di una progettazione efficiente si ritrovano, con varie differenze e contrasti, nell'insegnamento e nella pittura dei due artisti. Si vedrà come l'analisi e la sintesi fosse un aspetto caratterizzante l'insegnamento sia di Kandinsky sia di Klee, che si basavano su una valutazione attenta e accurata degli elementi pittorici formali, come linee e colori, e di un loro uso compositivo. I due pittori indirizzeranno questo insegnamento verso obiettivi formativi distinti, che vedremo differire soprattutto nelle finalità, ma che tuttavia si distanziano molto da un'idea di insegnamento pittorico accademico.

Wassily Kandinsky

Wassily Kandinsky arriverà al Bauhaus statale di Weimar nel 1922 e rimarrà a insegnarvi per undici anni, fino alla chiusura definitiva della scuola nell'aprile del 1933. A cinquantasei anni Kandinsky era un artista già molto affermato e apprezzato, soprattutto in Germania dove le sue teorie pittoriche e spirituali si diffusero tramite il suo principale testo teorico, *Lo spirituale nell'arte*, e attraverso le numerose mostre del Cavaliere Azzurro allestite in tutto il paese. Simili posizioni critiche non si avevano di lui in Russia, dove il pittore tornò durante gli anni della Prima Guerra Mondiale. La sua visione spiritualistica del mondo non era particolarmente ben vista dal nuovo governo rivoluzionario né dagli artisti avanguardisti russi. Il suo arrivo al Bauhaus fu dunque salutato da entrambe le parti con estremo entusiasmo, e il suo ruolo divenne sin da subito molto influente, conquistandosi un posto fondamentale nel consiglio dei maestri per tutta la sua permanenza nella scuola. Come maestro della forma a Weimar Kandinsky iniziò a insegnare *teoria della forma e del colore*, occupandosi in modo particolare del laboratorio di pittura murale, che seguì fino al trasferimento a Dessau, dove, come si è detto, iniziò a tenere un corso libero di pittura. La visione dell'arte di Kandinsky, concepita in modo profondamente spiritualistico, si troverà in un rapporto ambiguo nei confronti degli ideali funzionali del Bauhaus; alcuni di essi verranno condivisi pienamente, altri saranno in aperto contrasto e altri ancora verranno rielaborati in modo personale. La sua visione spiritualistica e profondamente individuale esposta nello *Spirituale nell'arte* appare smorzata ma ancora presente negli scritti successivi. Il linguaggio utilizzato nei saggi del periodo dell'insegnamento cambia e cerca di uniformarsi a quello del Bauhaus; i riferimenti all'anima e ai fattori spirituali si confondono spesso con quelli psicologici e la volontà di trovare espedienti empatici tra gli elementi del dipinto e lo spettatore cerca di farsi più rigoroso. Anche nei suoi dipinti si riscontra un passaggio graduale verso il rigore che si rende manifesto attraverso l'uso di forme geometriche sempre più definite. Tuttavia l'obiettivo di creare un'opera d'arte autonoma, che miri a una fruizione trascendentale, è ancora presente nelle volontà artistiche di Kandinsky e ciò lo metterà in contraddizione con la visione funzionalista all'interno della scuola. La soluzione a questo contrasto che vedremo prendere da Kandinsky sarà quella di scindere l'attività pittorica

personale dall'insegnamento della pittura. In questo modo avrebbe presentato l'educazione come elemento funzionale anche a chi non avrebbe voluto diventare un pittore.

Il punto in comune tra il pensiero di Kandinsky e quello di Gropius fu inizialmente quello dell'opera d'arte totale, un'idea che il primo coltivava già da molti anni e che il secondo non aveva ancora abbandonato. Nonostante ciò possa risultare paradossale per un artista il quale era sempre stato riconosciuto, già all'interno della scuola, come il difensore dell'autonomia della pittura, *l'opera d'arte monumentale* è una convinzione ricorrente sin dai suoi primi scritti. Per Kandinsky lo studio e la ricerca indipendente di leggi per le singole arti non contrastava con la loro cooperazione reciproca. Si tratta di leggi che, per la pittura, avrebbero dovuto innanzitutto «*stabilirne i limiti*»³³, comprenderne intimamente i funzionamenti degli elementi che la compongono e le loro relazioni, o «*l'identica tensione interiore*»³⁴, in comune con le altre arti. Attraverso un lavoro individuale di studio degli elementi basilari propri di ogni arte e una piena coscienza di questi «*si arriverà così ad unire le forze delle varie arti. Da questa unità sorgerà col tempo l'arte che oggi possiamo presagire, la vera arte monumentale. Chi approfondisce i segreti tesori interiori della sua arte collabora ammirevolmente a costruire la piramide spirituale che giungerà al cielo*»³⁵. Questa idea dell'opera monumentale si ritroverà frequentemente in molti dei suoi scritti futuri, attenuando progressivamente il tono enfatico e predicatorio. Il piano di studi che redige per l'Istituto di cultura artistica di Mosca nel 1920 ne è un esempio. Il programma si fondava proprio su quest'idea wagneriana d'arte totale, benché sia il piano sia il ruolo di Kandinsky furono presto destinati ad essere messi da parte per le divergenze d'opinione createsi con gli altri membri dell'istituto.

«Il fine dell'istituto di cultura artistica è lo studio fondamentale ed elementare dei singoli campi artistici e dell'arte nella sua totalità. Tale studio dev'essere sia analitico sia sintetico. Esso si occupa di tre problemi principali: 1) Teoria dei diversi tipi d'arte. 2)

³³ Wassily Kandinsky, *Lo spirituale nell'arte*, Milano, SE, 2005. P.40.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

*Teoria delle relazioni tra questi tipi. 3) Teoria dell'“arte monumentale” o dell'arte come totalità.»*³⁶

Nel 1926, quando sarà già diventato membro di punta al Bauhaus, si ritroveranno questi ideali artistici totalizzanti anche nel suo nuovo testo *Punto linea e superficie*. Nono libro della collana dei *Bauhausbücher*, si trattava di una sintesi delle sue formulazioni teoriche che erano la struttura portante delle sue lezioni. Benché non scevro da una visione spiritualistica, che lo caratterizzava dal periodo dello *Spirituale nell'arte*, il linguaggio che Kandinsky usa nel libro cerca di farsi più oggettivo e rigoroso, cercando di evitare termini legati a una visione mistica del mondo e adottandone alcuni più scientifici. Nonostante ciò il fine del suo insegnamento resterà comunque giungere «a una teoria della composizione, che varchi i limiti delle arti singole, e si riferisca all'“arte” in generale»³⁷. Kandinsky aveva, dunque, una sua precisa idea dell'opera d'arte totale, affatto in disaccordo con quella iniziale di Gropius, ma nemmeno completamente identica. Al contrario di Gropius che ambiva al superamento delle categorie artistiche Kandinsky presupponeva la sopravvivenza e lo studio autonomo delle leggi delle singole discipline che non si sarebbero combinate nella grande architettura, restando disgiunte. Tuttavia dalle regole compositive particolari sarebbe derivata, per analogia, una teoria della composizione generale, utile, in accordo con l'idea di architettura totale di Gropius, sia per la realizzazione del più piccolo dettaglio sia per la progettazione globale dell'edificio. Più vicino allo spirito wagneriano, Kandinsky riteneva che questa totalità artistica si sarebbe meglio risolta nella rappresentazione teatrale. Sul palcoscenico gli elementi propri delle singole arti si sarebbero uniti: colore e forma studiati in pittura; volume, massa e spazio in scultura; suono e tempo in musica; linguaggio del corpo in danza; e la parola in poesia; tutto in una costruzione architettonica della scena. Esempio pratico vuole essere *Il suono giallo*, la sua prima, e quella più conosciuta, composizione scenica sulla quale Kandinsky inizia a lavorare nel 1909 e che poi pubblicherà nel 1912 nell'*Almanacco del Cavaliere Azzurro*. Un testo teatrale che precisa in modo dettagliato ogni parte dello spettacolo, dalle luci ai costumi, dalla scenografia alla gestualità e alla musica. Se inizialmente intrisa di romanticismo e di spiritualismo, l'idea dell'opera d'arte

³⁶ Wassily Kandinsky “Piano schematico di studi e di lavoro per l'Istituto di cultura artistica”. In Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P.229.

³⁷Wassily Kandinsky, *Punto linea superficie*, Milano, Adelphi, 2010. P.90.

totale si svilupperà nel corso degli anni nel Bauhaus in una visione anti-settoriale delle arti, dove la ricerca di una grammatica propria a ciascuna di esse non contrasta con lo stabilirne le connessioni.

«L'odierno insegnamento artistico persegue un'istruzione specialistica che rimane in sé limitata, esattamente come l'istruzione specialistica di un medico, di un avvocato, di un ingegnere, di un matematico ecc. [...] L'insegnamento consta di norma di un cumulo di nozioni che la gioventù è costretta ad assimilare in modo più o meno violento e che non le sono di alcuna utilità per intraprendere qualcosa al di fuori della propria "specializzazione". Ovviamente la capacità di connessione o, in altri termini, la capacità dell'osservazione e del pensiero sintetici, viene considerata così poco che finisce con l'atrofizzarsi completamente.»³⁸

La pittura e il suo insegnamento sarebbero necessari, secondo Kandinsky, come uno strumento di ragionamento costruttivo astratto dal fine pratico, ma dal quale si possano ricavare corrispondenze strutturali analoghe sia per le altre arti, sia per il lavoro artigianale o industriale. Ciò viene realizzato attraverso l'applicazione parziale del criterio progettuale del Bauhaus, ovvero nello studio dei caratteri intrinseci del materiale e in un loro uso efficace e coscienzioso, che si sviluppa in Kandinsky attraverso un lavoro più metodico possibile di *analisi* interna e di *sintesi*, osservando tutto nel loro insieme. *«Lo scopo principale di ogni insegnamento dovrebbe essere lo sviluppo delle capacità di pensare in due direzioni: 1) quella analitica e, 2) quella sintetica»³⁹*, in modo da insegnare allo studente a pensare in modo logico e contemporaneamente fornirgli nuove nozioni teoriche, favorendo in questo modo lo svilupparsi dell'*intuito*, elemento imprescindibile per Kandinsky nel fare artistico ma impossibile da impartire.

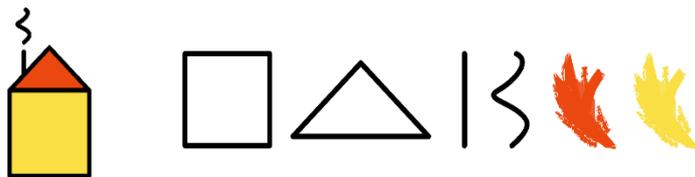
Nel suo approccio all'insegnamento, che corrisponde specularmente al suo fare artistico, il primo passo è quello dell'analisi, ovvero della scomposizione della pittura nelle sue parti. Ciò consisterà nella presa di coscienza degli elementi pittorici assoluti, senza presupporre una stretta dipendenza da una finalità prestabilita, come quella che si imponeva con la figurazione in cui questi elementi erano utilizzati per una sola capacità

³⁸ Wassily Kandinsky, "Pedagogia dell'arte", in Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P. 237.

³⁹ Ibid.

rappresentativa. Kandinsky vuole studiare la linea, il colore e la forma in se stessi e nelle loro strutture e relazioni elementari. Si vuol chiudere con una tradizione pittorica dove l'utilizzo di questi elementi è di partenza metaforico e simbolico, in quanto giudicati solo per quanto riguarda la "resa" pittorica di un oggetto terzo, e iniziare a utilizzarli nel rispetto della loro essenza concreta, lo stesso rispetto che si riservava ai materiali fisici nei laboratori artigianali.

Vi è, dunque, una desemantizzazione di questi elementi dal loro scopo esclusivamente rappresentativo, in cui un triangolo rosso si presentava metaforicamente come un tetto, per essere osservati in se stessi in quanto caratteri assoluti, dove un triangolo è un triangolo e del rosso è del colore rosso. «*Il simbolismo non è il dato primario, ma una sua conseguenza. Il dato primario è l'esperienza ottico-fisica, che è comune a tutti gli uomini*»⁴⁰.



Kandinsky intraprende questo studio analitico già a livello personale nel *Lo spirituale nell'arte*, in modo specifico partendo dal colore e

considerandolo in maniera isolata, astratta dal reale o da un contesto d'utilizzo abituale. Compiendo quest'operazione intende osservare le proprietà degli elementi che egli reputava intrinseche nella loro natura. «*Consideriamo innanzitutto il colore da solo, e lasciamolo agire su di noi.*»⁴¹. Un'analisi sulle forme e sui colori che mirava a catalogarli prevalentemente in relazione ai loro caratteri empatici, analogici e percettivi. I risultati, che cercavano di puntare all'oggettività, furono esposti all'interno delle sue lezioni al Bauhaus, in cui le dimostrazioni grafiche utilizzate all'interno di *Punto, linea e superficie* furono utilizzate come supporto alla sua teoria. Sebbene egli ritenesse che l'esperienza più alta che si potesse fare di questi elementi artistici fosse di carattere emotivo e spirituale, al livello dell'educazione Kandinsky tenta di stemperare le sue convinzioni cercando di offrire una grammatica artistica meno individualistica e più sistematica.

⁴⁰ Wassily Kandinsky, "I corsi del Bauhaus, I semestre". In Op.cit. P. 254.

⁴¹ Wassily Kandinsky, *Lo spirituale nell'arte*, Milano, SE, 2005. P.59.

Il problema della reale concretezza oggettiva di questi elementi tuttavia si manifesta nello studio di Kandinsky nell'impossibilità di isolare in maniera realmente assoluta un determinato elemento grafico. «*Il colore non può espandersi all'infinito*»⁴² e una forma dovrà sempre confrontarsi con il piano su cui è rappresentata, col colore di quest'ultimo o quello che essa delimita. Astrarre completamente un elemento da un contesto risulta impossibile per Kandinsky, ciò che si riesce a fare è limitare le relazioni che esso ha con i fattori esterni. Questa impossibilità di isolamento dipende, come vedremo sottolineare da Albers, dal preponderante fattore percettivo e mentale che coinvolge il colore e gli altri mezzi grafici. Kandinsky risolve questo problema analizzando questi elementi in un contesto limitato, in cui le relazioni tra questi è ridotta. Allora il colore sarà studiato in campiture piatte nei suoi effetti *ottico-psicologici*⁴³ - o attraverso il loro *diretto contatto con l'anima* come si descriveva nello *Spirituale nell'arte* - in rapporto con forme geometriche come cerchio, triangolo o quadrato. Su ciò si baserà gran parte dei suoi corsi al Bauhaus, come si legge in uno dei punti del suo personale programma per il primo semestre: «*Analisi degli strumenti formali colore, forma (in senso ristretto), piano di fondo (arte bidimensionale). Materiali "materiali" e "astratti" nella pittura e in altre arti. Valutazione interna delle tensioni e sistematica connessa – relazione delle singole parti tra loro*»⁴⁴. In questo contesto le linee, i colori e le forme mantengono una certa ambivalenza espressiva: un cerchio posto in una posizione e abbinato a un determinato colore produrrà un certo effetto diverso se messo in un'altra posizione. Tuttavia, ciò che interessava a Kandinsky è che, all'interno di questo sistema, gli elementi pittorici mantenessero un significato letterale e non metaforico. Indipendentemente dall'effetto che avranno sull'anima o sulla psiche dell'osservatore quest'ultimo non potrà non osservarli in quanto tali, senza che in esso scatti un'associazione metaforica o rappresentativa. A questa analisi, a questa desemantizzazione e risemantizzazione in un contesto chiuso, sarebbe seguita una ricerca di un criterio compositivo che potesse rispettare le considerazioni raggiunte per i singoli elementi.

In stretta relazione con questo studio, negli insegnamenti di base impartiti da Kandinsky, vi era anche quello del *disegno analitico*, un «*disegno esatto da nature morte predisposte*

⁴² Op.cit. P.47.

⁴³Wassily Kandinsky, "I corsi del Bauhaus, I semestre". Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P. 254.

⁴⁴Wassily Kandinsky, "Programma di corsi per il Bauhaus". Op.cit. P. 239.

da studenti»⁴⁵. Uno dei compiti primari dei suoi corsi era dunque un esercizio di osservazione e rielaborazione della realtà percepita visivamente, molto simile a quelli impartiti da Itten nei primi anni del corso preliminare. In questi esercizi si semplificavano gli oggetti esperiti visivamente attraverso quegli elementi base della grafica e contemporaneamente se ne stabilivano le relazioni tramite la messa in evidenza di tensioni e strutture. L'osservazione della realtà non era, come si tenderebbe a pensare, lontana dall'insegnamento di Kandinsky. L'attività, quasi da vecchia accademia, del disegno dal vero veniva ripresa senza il solito fine della rappresentazione mimetica, ma mirava ad un'applicazione di linee, forme e colori semplici, astraendo dall'oggetto una serie di rapporti di forza e di relazioni spaziali che sarebbero serviti agli studenti per una deduzione di regole compositive che rispecchiavano quelle della realtà esperita.

«L'insegnamento del disegno al Bauhaus è un'educazione all'osservazione, alla visione esatta e all'esatta raffigurazione non dell'apparenza esterna di un oggetto bensì degli elementi costruttivi, delle loro forze soggette a leggi = tensioni, individuabili negli oggetti dati, e nella costruzione regolare degli stessi: educazione a una chiara osservazione e riproduzione dei nessi, dove i piani sono uno stadio introduttivo alla spazialità»⁴⁶.

In un primo momento lo studio artistico di Kandinsky presupponeva, dunque, un'analisi degli elementi base della pittura e della grafica, attraverso anche l'osservazione e l'astrazione dalla natura, e tutta una serie di considerazioni sugli effetti psicologici che questi elementi potevano creare sull'"animo umano". In un secondo tempo, si cercava di trovare delle leggi compositive valide per un utilizzo di questi strumenti in modo da valorizzarne ed utilizzarne gli effetti studiati nell'analisi isolata. Si cercava di impostare delle leggi pittoriche basate su dati ritenuti oggettivi, delle regole che dovessero sostituire quelle storiche, che risultavano alla maggior parte degli artisti di quel periodo inattuali, ma che, al contrario di queste, cercassero di evitare un'imposizione dogmatica. Kandinsky cercava in effetti di creare una grammatica dell'arte in un'epoca in cui il sistema di simboli e di convenzioni storiche venivano meno.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Wassily Kandinsky, "Disegno analitico (primo semestre)". In Op.cit. P.239

«I progressi raggiunti con il lavoro sistematico creeranno un vocabolario di elementi, che, in un ulteriore sviluppo, porterà a una “grammatica”. [...] Il vocabolario di una lingua viva non è pietrificato, poiché esso vive trasformazioni ininterrotte: certe parole vengono sommerse, muoiono, altre nascono, vengono alla luce, altre ancora vengono importate dall’“estero” e passano i confini. Ma, strano a dirsi, una grammatica dell’arte sembra a molti, ancora oggi, fatalmente pericolosa.»⁴⁷

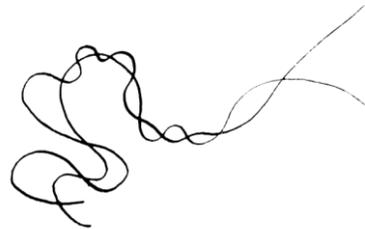
La sua pedagogia passava attraverso questo, trovare dei saldi punti di riferimento per ricostruire una grammatica della pittura; delle norme che, attraverso la conoscenza specifica dei suoi mezzi, porteranno a una conoscenza diffusa di base ma in grado di dar vita a differenti forme, in teoria a prescindere dal fatto che esse siano astratte o figurative. Kandinsky cerca di formulare queste regole grammaticali fondamentalmente attraverso un rapporto analogico con le norme della composizione musicale dell’occidente. In quanto arte astratta, la musica, è per Kandinsky un modello da favorire, poiché le norme che la regolano sono finalizzate, almeno da un certo punto di vista storico e geografico, alla creazione di determinate sensazioni nello spettatore, esattamente ciò che egli auspicava per la pittura. La composizione musicale si crea attraverso limitati suoni semplici, astratti da una complessa gamma di stimoli uditivi – esattamente come lo erano gli elementi pittorici studiati da Kandinsky – che sono messi in relazione tra loro attraverso una successione melodica e ritmica in un rapporto simultaneo di armonia. Analogamente, nella teoria della composizione pittorica insegnata da Kandinsky, gli elementi base - linee, colori e forme - sono pensati con grandezza, peso e lunghezza differenti e in rapporto assoluto, ovvero non figurativo, le une con le altre.

Le forme, le linee e i colori sono dunque studiati in relazione ai criteri d’equilibrio astratti della musica occidentale. Nel “ritmo”, ovvero nella loro ripetizione ordinata e continua, che struttura temporalmente la musica e fisicamente il quadro

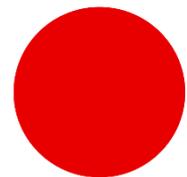
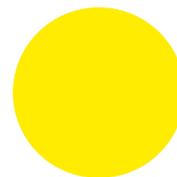
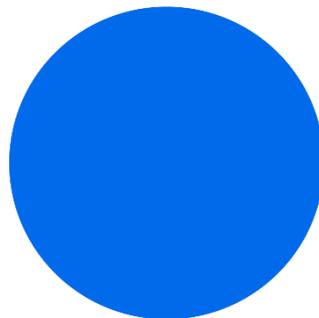


⁴⁷Wassily Kandinsky, Punto linea superficie, Milano, Adelphi, 2010. P.p. 90,91.

La “melodia”, non intesa solamente come una successione di suoni ma come «*la qualità di tensione interna fra le note della scala*»⁴⁸, secondo la definizione di Ottó Károlyi, è concepita da Kandinsky in pittura come il rapporto di compresenza tra i diversi elementi, nelle loro somiglianze o nei loro contrasti. Come in una melodia musicale si può avere un susseguirsi di note molto vicine tra loro – che daranno un certo effetto sonoro di fluidità – o con intervalli maggiori tra le note; anche con gli elementi visivi si possono creare rapporti di compresenza affini e in accordo, o contrastanti tra loro, con diversi effetti sullo spettatore.



Parte estremamente importante nella teoria di Kandinsky è il ruolo analogico riservato all’“armonia”. In musica è la «*combinazione simultanea di due o più suoni*»⁴⁹, dunque in



⁴⁸Ottó Károlyi, *La grammatica della musica*, Torino, Einaudi, 2000. P.77

⁴⁹ Op.cit. P.79

termini temporali si tratta di una costruzione verticale piuttosto che orizzontale. Kandinsky, prendendo a modello la grammatica storica della musica occidentale, nel caso dell'armonia fa riferimento implicito al sistema contrappuntistico, che stabilisce accordi maggiori o minori, assonanti e dissonanti. Kandinsky cerca di costruire una serie di rapporti simili tra elementi cromatici e formali, che saranno definiti di volta in volta con gli stessi termini della teoria musicale.

Come nella teoria musicale occidentale si costruisce un certo senso di equilibrio – attraverso una struttura ritmica omogenea, un andamento melodico ascendente e discendente e l'uso di determinati accordi armonici – analogamente lo studio sistematico in pittura degli elementi pittorici dovrà, per Kandinsky, orientarsi in questo senso, creando un equilibrio, tra assonanze e dissonanze, capace di creare determinati effetti psicologici nello spettatore.

Alla fine lo sforzo teorico di Kandinsky era quello di ricercare dei validi “accordi” pittorici tra diversi elementi base, che attraverso la loro assonanza incrementassero l'effetto psicologico ricercato. Tra quelli analizzati, gli “accordi” tra il cerchio e il blu, tra il triangolo e il giallo e tra il quadrato e il rosso divennero quelli più paradigmatici non solo nella sua produzione ma anche nella storia del Bauhaus, divettandone quasi una sorta di marchio di fabbrica. Ad esempio, durante la preparazione della mostra collettiva del 1923, Herbert Bayer nell'ambito dell'officina di pittura murale, decorò il vano scale dell'edificio principale e i tre piani che lo formavano con tre composizioni che si rifacevano a questi accostamenti. Queste relazioni tra forme e colori tuttavia, una volta trovati e giudicati come validi, non saranno utilizzati in ogni situazione. Infatti, la teoria della forma di Kandinsky al Bauhaus non mirava alla ricerca della forma migliore su tutte le altre, che in quanto tale sia di per sé artistica. Se così fosse i dipinti di Kandinsky sarebbero costellati solamente di cerchi blu, triangoli gialli e quadrati rossi. La forma, come era solito ripetere, dipende dal contenuto, ovvero che cambia a seconda di ciò che si vuole esprimere. Ciò era già evidente anche nel saggio *Sulla questione della forma*, pubblicato all'interno dell'almanacco del Cavaliere Azzurro: «*In pratica la questione della forma si traduce nel problema: quale forma devo usare “in questo caso” per giungere all'espressione necessaria della mia esperienza interiore? La risposta ha una precisione scientifica assoluta solo in relazione a “quel caso”, mentre è relativa in*

riferimento a altri»⁵⁰. Gli accordi pittorici descritti sono esempi di valorizzazione di un determinato effetto tra gli elementi visivi, «*nella pratica le forme plastiche e le forme disegnate possono essere combinate diversamente e in tutti i modi possibili*»⁵¹, e le loro combinazioni creeranno accordi utili e utilizzabili nelle diverse circostanze compositive. La teoria compositiva di Kandinsky ha lo scopo di rendere coscienti di questi effetti per una creazione artistica più consapevole dei propri mezzi. Il rapporto tra arte figurativa e musica si sviluppava in primo luogo attraverso questo rapporto di analogia: la pittura, svincolatasi dalla referenza mimetica dall'oggetto, si ristrutturava prendendo a modello la costruzione armonica della musica occidentale. Come questa, ne decreta elementi astratti minimi, note musicali - linee, forme colori, e ne ricava leggi per le loro relazioni sul supporto artistico.

Contemporaneamente, ciò che cercava di fare Kandinsky, era quello di analizzare i rapporti tra le due arti anche per quanto riguarda la produzione di “suoni” simili. Per Kandinsky i “suoni”, ben distinti dal suono musicale, dunque non da intendere in termini letterali, sarebbero degli inneschi fisici, artistici nel particolare, che creerebbero dei peculiari effetti interiori, delle risonanze nell'anima dello spettatore. A un “suono” corrisponderebbero diversi elementi in grado di produrlo, caratteristici per le diverse arti, e che dunque possano passare attraverso diversi canali sensoriali. Gli schematici appunti sui suoi insegnamenti sul colore mettono in risalto queste analogie dei “suoni gialli e blu” tra i diversi sensi e dunque le vie che le diverse arti possono percorrere per giungere allo stesso punto d'arrivo⁵².

⁵⁰ Wassily Kandinsky, “Sulla questione della forma”. In Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P.127.

⁵¹ Wassily Kandinsky, “Analisi degli elementi primari della pittura”. In Op.cit. P.172.

⁵² Wassily Kandinsky, “I corsi del Bauhaus, I semestre”. In Op.cit. P. 256.

Su questa visione di analogia tra i diversi elementi artistici, tramite i *suoni* simili da loro prodotti, si basa l'idea di una legge compositiva applicabile a ciascuna arte e, dunque, alla loro sintesi nell'opera d'arte monumentale. *«La familiarità con gli elementi di un'arte aumenta ulteriormente d'intensità nello studio delle relazioni di questi elementi con quelle delle altre arti»⁵³.*

«Giallo:
Senso tattile: duro, pungente;
Scultura: resistente;
Architettura: scheggia, chiodo, coltello, spina, flessibile;
Gusto: acido;
Odore: pungente (cipolla, aceto, acidi);
Udito: acuto, penetrante (canarino);
Musica: la fanfara è gialla, suoni acuti.»

«Blu
Senso tattile: dolce, semplice, senza resistenza;
Scultura: velluti;
Architettura: più chiaro: perde la sua profondità;
Gusto: insipido (fichi freschi)
Odore: aromatico, violetta (rosa), ozono mediante procedimento elettrico: i 2 aromi acido + dolce, elementi positivi e negativi;
Udito: basso, racchiuso (cuculo)
Musica: l'organo è blu; suoni profondi.»

I rapporti di similitudine non si limitavano tuttavia alle diverse conoscenze artistiche, ma si estendevano anche al rapporto, affatto reciso, con la natura. Nonostante l'autonomia delle leggi artistiche Kandinsky sapeva, o intuiva, che le regole compositive da lui studiate avevano un forte legame con l'esperienza del mondo circostante. Come testimoniano i suoi esercizi analitici, il rapporto con l'osservazione del mondo non era assolutamente una cosa da respingere. Da esso poteva nascere una coscienza maggiore dei mezzi delle singole arti, che avevano leggi affini, non solo tra loro, ma anche con la natura.

«Da questo punto di vista si scopre inoltre l'intima relazione esistente fra arte e natura: come l'arte, anche la natura "lavora" con mezzi propri (anche in natura l'elemento primario è il punto) e già oggi si può supporre con sicurezza che la radice delle leggi della composizione sia la stessa nell'arte come in natura. La relazione tra arte e natura (o l'"oggetto", come si dice oggi) non consiste nel fatto che la pittura non arriverò mai a fare a meno della rappresentazione della natura o dell'oggetto, ma nel fatto che entrambi i "campi" realizzano le loro opere in modo simile o uguale e che esse, una volta formate e capaci di una vita autonoma, devono essere prese come sono»⁵⁴

⁵³Wassily Kandinsky "Il valore dell'insegnamento teorico in pittura". In Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P.236.

⁵⁴ Wassily Kandinsky "Analisi degli elementi primari della pittura". in Op.cit. P. 172.

Lo studio tra le analogie tra le regole dell'arte e della natura avrebbe portato a una «*comprensione della legge globale della composizione del mondo*»⁵⁵. Kandinsky tuttavia non specifica in cosa consista la radice comune tra le norme compositive della natura e quelle dell'arte. Se vi sia una dipendenza di una delle due nell'altra; ovvero se sia perché vi siano pattern percettivi ricorrenti nella natura di cui abbiamo esperienza, che astraiamo e utilizziamo in arte o, al contrario, sia perché siamo abituati ad utilizzare determinati elementi grafici, pittorici o linguistici che guardiamo e facciamo esperienza della natura in un certo modo invece di un altro. Oppure se vi sia un'origine metafisica dalle quali entrambe derivino.

Tuttavia, sono analogie che già Kandinsky denota come indicative, come sensazioni che sono svalutate se descritte a parole e la loro esposizione verbale non può che risultrne «*provvisoria e grossolana*»⁵⁶, impossibili da parafrasare. Spesso le critiche a lui mosse, anche dagli studenti del Bauhaus, specialmente negli ultimi anni, lo accusavano di cercare leggi attraverso la propria individualità soggettiva. Se è vero che è piuttosto arbitrario associare il verso del cuculo al colore blu, lo è solamente se intendiamo questi legami come strettamente letterali. Se li osserviamo nella loro valenza metaforica si nota come Kandinsky tenti, con i mezzi che ha a disposizione e con un metodo tra l'alchemico e lo scientifico, di costruire una grammatica dell'arte visiva attraverso una fitta rete di analogie. Metafore storiche, morte, proprie degli elementi artistici – colori caldi, freddi, pesanti o leggeri – si incrociano con quelle musicali – suoni alti o bassi, dolci o acuti – che a loro volta si ricongiungono al mondo naturale, da dove già provenivano. Gli elementi naturali da cui si attingono le metafore – pesantezza, altezza, temperatura – sono tutti ricollegati a una nozione di equilibrio. È dunque l'equilibrio il fine compositivo dei suoi dipinti. Vi si arriva attraverso una densa rete allegorica tra settori, naturali e culturali, che condividono concetti di equilibrio tra gli elementi. Il risultato è un'apertura di significato che permette di guardare i dipinti astratti e gli elementi che li compongono svincolando l'osservatore dalle proprie abitudini di ricerca dell'oggetto rappresentato e di riferimento, attingendo ad altri modi, da lui già metabolizzati, di giudizio del valore d'equilibrio. Se una composizione musicale è apprezzata per i suoi valori di bilanciamento tra assonanze e dissonanze, tra suoni alti e bassi, ritmi veloci o lenti, una

⁵⁵Wassily Kandinsky, *Punto linea superficie*, Milano, Adelphi, 2010. P.117.

⁵⁶ Wassily Kandinsky, *Lo spirituale nell'arte*, Milano, SE, 2005. P.72.

composizione pittorica potrà essere fruita e apprezzata nello stesso modo, senza il peso del senso parafrasabile figurativo.

Insegnare pittura significava, dunque, per Kandinsky insegnare a comprendere i mezzi a disposizione nelle loro sfaccettature, e successivamente a saperli organizzare attraverso norme compositive generali. Questo metodo compositivo intendeva essere poi riapplicabile, secondo Kandinsky, anche a tutti gli altri campi dell'arte e dell'artigianato. L'istruzione artistica di Kandinsky, che aveva sempre e comunque in mente come fine ultimo l'opera d'arte totale, intendeva abbattere i *muri massicci dell'estrema specializzazione*⁵⁷ tra le diverse discipline. Questa posizione assumeva un ruolo particolarmente critico durante il periodo di dirigenza di Meyer dove l'insegnamento della pittura venne via via sempre più marginalizzato

Si voleva fornire un modo di lavorare che avrebbe portato all'utilizzo sapiente degli strumenti a propria disposizione per le loro capacità intrinseche creando tra loro collegamenti. Ad esempio, l'uso cosciente del mezzo coloristico: *«Il colore e la sua utilizzazione vengono trattati in tutte le officine, dove il metodo descritto serve dunque anche a fini esclusivamente pratici»*⁵⁸, comprenderlo nella sua ricchezza e varietà di significato significava saperlo riutilizzare anche in circostanze che non fossero esclusivamente quelle pittoriche. L'insegnamento artistico non si impostava come un *«fine a sé»*⁵⁹, dove *«lo studente viene educato alla pittura»*⁶⁰, contrariamente *«la pittura viene trattata come una forza che coopera al processo di organizzazione, ossia lo studente viene guidato oltre i limiti della pittura, ma attraverso l'applicazione delle sue leggi, all'opera sintetica»*⁶¹. Se l'arte poteva essere autonoma nelle sue leggi e nei suoi elementi peculiari, il suo insegnamento sarebbe andato per Kandinsky, oltre l'arte stessa, insegnando prima di tutto, a creare connessioni tra le diverse categorie del pensiero - tra arte e arte e tra arte e natura –divenendo un mezzo che renda capaci di *«unificare ciò che è diviso»*⁶².

⁵⁷ Wassily Kandinsky, "Il valore dell'insegnamento teorico in pittura". Wassily Kandinsky, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973. P.236.

⁵⁸ Op.cit. P.237.

⁵⁹ Op.cit. P.235.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Op.cit. P.236

Paul Klee

L'esperienza di Paul Klee al Bauhaus inizia un anno prima di quella di Kandinsky, nel 1921, e culminerà nel 1931, poco dopo l'inizio della direzione di Ludwig Mies van der Rohe. Klee inizia il suo lavoro a Weimar come maestro della forma nell'officina di pittura su vetro e di tessitura per poi, col trasferimento a Dessau, gestire il *seminario di figurazione plastica e pittorica*. Le sue dimissioni come insegnante del Bauhaus giunsero a seguito dell'accettazione di una cattedra all'accademia di Düsseldorf. Indipendentemente dai problemi politici che si erano avuti in quegli anni, culminati con il licenziamento di Hannes Meyer, le sue dimissioni dipesero prevalentemente dalla difficoltà di proseguire proficuamente il personale lavoro artistico; attività che, negli ultimi anni, risultava ostacolata degli impegni burocratici della scuola. Ciò turbava particolarmente il pittore svizzero che vedeva la propria attività pittorica e l'insegnamento come cose da svolgersi di pari passo, non separabili l'una dall'altro, le quali, dunque, necessitavano tempo e attenzione, che Klee era solito dare con impegno meticoloso, quasi da miniaturista medievale. Il suo corso al Bauhaus si situava al confine tra la teorica e quella pratica, e le sue lezioni, benché classicamente frontali, erano gestite con un approccio molto conciliante.

«L'articolazione della sua attività didattica al Bauhaus, per gli studenti che seguivano il corso di pittura libera, era particolarmente felice: da un lato c'era l'insegnamento teorico, dall'altro l'analisi e la correzione dei lavori, mentre gli allievi dovevano spiegare che cosa si fossero proposti di realizzare, e con quali mezzi ritenevano di averlo fatto. Klee disegnavo col gesso su una piccola lavagna quel che si sarebbe dovuto fare per conseguire l'effetto voluto, discuteva sull'argomento con il suo piccolo uditorio, poi cancellava e lasciava che lo studente traesse le sue conclusioni.»⁶³

Le lezioni da lui condotte erano preparate nei minimi dettagli, e da lui trascritte quasi parola per parola, per far sì che niente di non calibrato e ben ponderato potesse esser detto; una lettera inviata alla moglie testimonia la sua precisione e il suo modo di lavorare:

⁶³ Helene Schmidt-Nonne, "L'insegnamento di Paul Klee a Weimar e a Dessau", in Paul Klee, *Quaderno degli schizzi pedagogici*, Milano, Abscondita, 2002. P.58

«Qui in studio lavoro a una mezza dozzina di quadri, disegno, almanacco sulle mie lezioni, e questo tutt'insieme, perché assieme le cose devono procedere, altrimenti non procederebbero affatto. È questa naturalezza la forza che mi sostiene. La vita e il frastuono di Weimar per me non esistono: lavoro, non parlo mai con nessuno.»⁶⁴

Questa testimonianza riporta anche il ruolo di Klee nel Bauhaus: un personaggio che non partecipava attivamente ai numerosi dibattiti interni ed esterni alla scuola, una figura intima, modesta, poco appariscente, ma enormemente stimata dagli allievi e dai colleghi.

Come per Kandinsky il suo insegnamento artistico si rivela molto importante per la veicolazione delle idee filosofico-pratiche del Bauhaus e per una ridefinizione della didattica della pittura, nonché della pittura stessa. Infatti, le problematiche legate al rifiuto dell'idea di stile e all'assenza di un modello di riferimento, che divennero caratterizzanti per il Bauhaus, furono trattate approfonditamente, sia in senso teorico sia applicate al fare pittorico, nei corsi tenuti da Klee. Il suo lavoro, infatti, si basava sulla convinzione che non vi fosse una forma migliore a priori, uno stile o qualcosa da prendere a modello, ma che la forma fosse il risultato migliore determinato da un punto di partenza mutevole. Il suo insegnamento non era rivolto a educare a un modo di dipingere, ma, in modo ancor più deciso di Kandinsky, a utilizzare al meglio determinati elementi base della pittura, come degli strumenti per il raggiungimento di svariati obiettivi. Un insegnamento che, compreso con la pratica pittorica, poteva poi essere applicato a qualsiasi altra arte o campo del sapere. Senza l'imposizione dogmatica di qualche forma stilistica migliore, gli elementi propri di ciascuna arte erano usati economicamente in relazione al fine da raggiungere. Ovvero, nel caso della pittura, linee, forme e colori erano impiegati efficientemente, dove il maggior risultato sarebbe derivato dal loro uso calibrato ed essenziale. «La natura può permettersi di essere prodiga in tutto, l'artista deve essere economo fino all'estremo. La natura è loquace fino a essere confusa, l'artista sia ordinatamente riservato»⁶⁵. Ciò si ritrova nel *modus operandi* che caratterizza tutta l'opera pittorica e grafica di Paul Klee, dove l'uso libero degli elementi formali porta a quello che può apparire un sostanziale eclettismo di stili e tecniche; e il loro uso ponderato

⁶⁴Citato in Paul Klee, *Teoria della forma e della figurazione*, Milano, Feltrinelli, 1976. P. XXXIII

⁶⁵Paul Klee, *Diari 1898-1918*, Milano, Il Saggiatore, 1960. P.247.

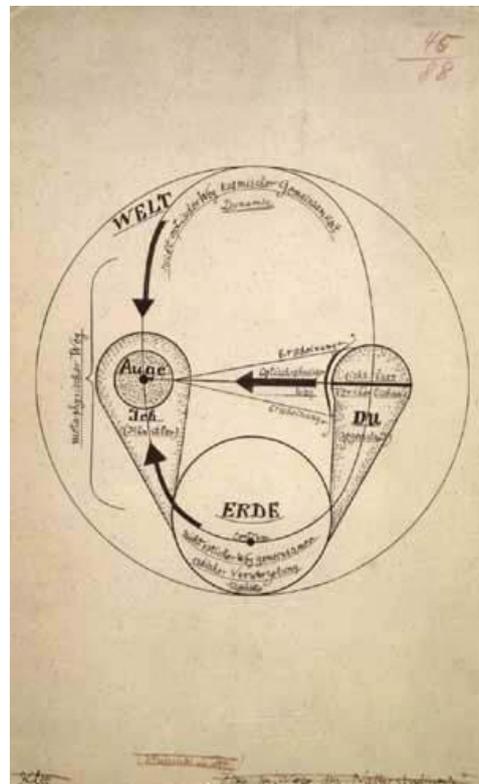
ed essenziale porta spesso a fraintendere i suoi lavori come infantili, simili a disegni di bambini.

«Se i miei dipinti destano talora l'impressione del primitivo, questa 'primitività' si spiega con la disciplinata riduzione del tutto a pochi tratti. Essa è soltanto senso dell'economia: in definitiva perfetta capacità professionale, l'opposto della vera primitività»⁶⁶

Il suo insegnamento, che si riflette ed è riflesso della sua opera pittorica, si compie seguendo il criterio progettuale del Bauhaus. Così, anche nel caso di Klee, si ha una didattica che si concentra non sul fornire regole stilistiche e tecniche, ma su un processo di costruzione dell'opera d'arte che si realizza in stretta relazione con l'esperienza della realtà. Il lato analitico nell'opera di Klee si svolge su un doppio binario parallelo, quello dello studio della natura e quello della comprensione delle potenzialità dei mezzi pittorico-grafici a propria disposizione. Analizzando simultaneamente la natura e gli elementi base dell'arte riesce a fornire ai propri allievi strumenti per fare esperienza del mondo, trovando una sintesi efficace nell'attività artistica. Sintesi che matura non in un'idea astratta dell'opera d'arte totale, ma innanzitutto nel quadro, proponendosi come frutto dinamico dell'esperienza, e contemporaneamente nell'esperienza stessa dell'uomo arricchita e rinvigorita dalla pratica artistica. Come vedremo, il dipingere con Klee si inizia a impostare come uno strumento capace di far fare esperienza del mondo e della natura.

⁶⁶ Ibid.

È infatti l'esperienza con il mondo punto di partenza e punto di arrivo nel pensiero di Klee. «*Il dialogo con la natura resta, per l'artista, conditio sine qua non*»⁶⁷. La natura è un punto di partenza imprescindibile; ma non più proposto come un modello di perfezione e bellezza ideale da dover imitare per un senso morale o per tradizione. Piuttosto, vi è in Klee una coscienza nuova del ruolo dell'uomo nel mondo, dai cui ne deriva un nuovo rapporto. L'uomo non osserva con distacco la natura dell'esterno, come da uno spioncino, ma vi è inevitabilmente parte integrante: «*l'artista è uomo, lui stesso è natura, un frammento di natura nel dominio della natura*»⁶⁸. L'artista, in quanto uomo e in quanto uomo moderno, è tenuto a *raccapazzarsi* e a orientarsi in un «*mondo proteiforme*»⁶⁹, mutevole e senza più salde certezze. Il mondo in quanto intricato, dalle mille sfaccettature non si può prestare a essere visto, studiato o dipinto da un unico punto di vista, da un'unica *via*. Ciò varrà sia nel macrocosmo multidisciplinare sia nel microcosmo della pittura. In quest'ultima la «*via fisico-ottica*»⁷⁰, ovvero quella dell'apparenza oculare, prospettica e mimetica, era ritenuta storicamente la strada principale, già ben tracciata e percorsa. Invece di relazionarsi con la natura come faceva il pittore post rinascimentale, ovvero in modo distaccato, da un punto di vista unico, immobile, riproducendo ciò che aveva davanti solo come appariva ai suoi occhi, Klee amplia il punto di vista e le vie percorribili dalla figurazione.



«*Tipico modo di professare l'arte e di studiare a tal fine la natura era ieri un'indagine, si può dire, meticolosamente differenziata dal fenomeno. Io e tu, l'artista e il suo oggetto, tendevano il contatto per la via fisica, ottica, attraverso lo strato d'aria interposto tra l'io*

⁶⁷ Paul Klee, "Vie allo studio della natura". in Paul Klee, *Confessione creatrice e altri scritti*, Milano, Abscondita, 2004. P.25.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Paul Klee, "Visione e orientamento nell'ambito dei mezzi figurativi e loro assetto spaziale". In Op.cit. P.34.

⁷⁰ Ibid.

e il tu. Per questa via si ottengono eccellenti immagini della superficie dell'oggetto attraverso il filtro dell'aria, e fu elaborata l'arte della visione ottica, rispetto alla quale restò negletta l'arte della considerazione e visualizzazione di impressioni e rappresentazioni non ottiche.»⁷¹

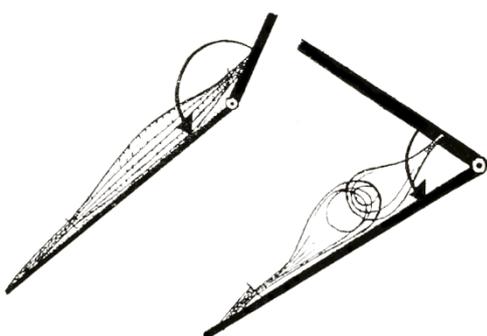
Osservando il disegno allegato al saggio *Vie allo studio della natura* si comprende graficamente cosa intenda Klee. Un grande cerchio che racchiude tutto viene indicato come il *mondo*, al suo interno in basso sta la *terra*, da cui nascono, simmetrici e uguali, *l'io-artista* e il *tu-oggetto*, da quest'ultimo partono tre vie che giungono simultaneamente all'*occhio* dell'artista. La prima via è quella *fisico-ottica*, che ci rende l'apparenza dell'oggetto, le altre due sono «*la via non ottica della comune radice terrestre che dal basso sale all'occhio dell'io; in secondo luogo la via, del pari non ottica, della comunanza cosmica, che proviene dall'alto: vie che congiuntamente sono metafisiche.*»⁷². Vie che esprimono, secondo Klee, la *statica* della gravità terrestre e la *dinamica* del desiderio universale di staccarsene. Tuttavia entrambe si identificano in un'unica *via metafisica*, o meglio metaforica, in cui l'empatia del *comune radicamento terrestre* e della *comunanza cosmica*, consentono un ampliamento delle relazioni con la natura. Nell'esperienza di un oggetto non si “vede” mai solo ciò che si guarda fisicamente, ma contemporaneamente si attivano collegamenti tra l'io e l'oggetto di natura mnemonica, conoscitiva, emotiva, o linguistica che ci avvicinano a esso e ci fanno fare esperienza del mondo. Uno sguardo perspicuo che non si preclude nessuna di queste vie a vantaggio di altre per favorire una conoscenza più completa di ciò che ci circonda. Queste numerose vie incontrandosi nell'artista, danno origine a una sintesi tra una visione esterna, del *visibile*, e di una interna, metaforica, del *non visibile*. La pittura non si dovrà limitare solo a una rappresentazione mimetica di ciò che si guarda ma a una sintesi tra questo e tutto un compendio di associazioni e informazioni che si innescano con l'esperienza rendendole visibili: «*L'arte non ripete le cose visibili, ma rende visibile*»⁷³.

⁷¹ Paul Klee, “Vie allo studio della natura”. in Paul Klee, *Confessione creatrice e altri scritti*, Milano, Abscondita, 2004. P.25

⁷²Op.cit. P.27.

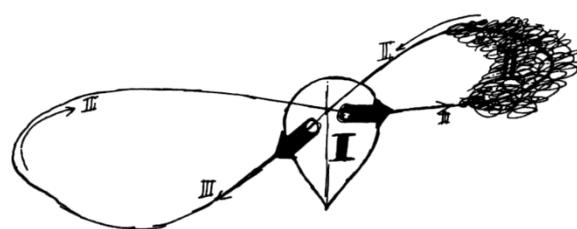
⁷³Paul Klee, “Vie allo studio della natura”. In Op.cit. P.26.

L'insegnamento di Klee al Bauhaus si concentrava sulla rielaborazione di questi dati ottenuti da ogni strada esperienziale al mondo attraverso l'uso economico degli elementi formali artistici. Il loro compito era quello di tener tutto assieme, tutto il compendio di esperienze presenti e passate, sensoriali e non, in modo efficace, senza dispendio di linee, colori o forme. Questo era quello che Klee cercava di insegnare nelle sue lezioni. Una coscienza profonda degli strumenti a disposizione, «*punti, energie lineari, piane e spaziali*»⁷⁴, e una loro applicazione nello studio della natura. Gli appunti delle sue lezioni, riportati sia nel *Quaderno di schizzi pedagogici* sia in *Teoria della forma e della*



figurazione, ci illustrano come questi due aspetti fossero complementari. Klee proponeva esercizi in cui si discuteva l'utilizzo dei mezzi formali per la resa efficace di svariati oggetti dinamici naturali, come un mulino ad acqua, l'apparato circolatorio o l'anatomia muscolare umana. I criteri non

erano quelli della rappresentazione mimetica, come nell'esercizio dal vero da vecchia accademia, ma funzionale, mettendo in risalto le strutture dell'oggetto in analisi. Il risultato era quello di comprendere simultaneamente il funzionamento dell'oggetto studiato e degli strumenti grafici utilizzati per farlo. Tuttavia non è dato a priori un modo di rappresentazione migliore sugli altri, bensì ciò dipenderà da ciò che si vuol mettere in evidenza in quel determinato momento. La rappresentazione dell'apparato circolatorio è efficace nei termini di esemplificazione del movimento del sangue attraverso il corpo, in attivo – le frecce spesse che illustrano l'azione di pompaggio dal cuore ai polmoni, le intricate linee circolari simili a fumo rendono la funzione polmonare piuttosto che il loro aspetto, o dal cuore al corpo – o passivo – con le frecce più sottili il sangue in circolazione –. Non sarebbe risultato valido se lo scopo fosse stato mettere in risalto un qualsiasi altro aspetto anatomico, come ad esempio il rapporto tra vene, arterie o capillari; tuttavia, nel caso



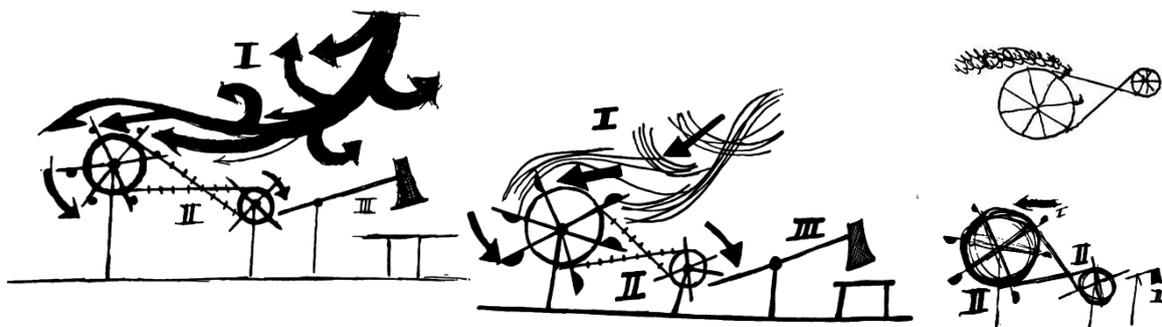
⁷⁴ Paul Klee, "Confessione creatrice". In Op.cit. P.14.

specifico, il rapporto tra il significato veicolato e le forme usate per farlo è estremamente efficace.

Similmente vale per lo studio del mulino svolto con gli studenti, dove la rappresentazione dell'acqua è in relazione al suo presentarsi in quel momento come una forza motoria. In un'altra situazione, in relazione con un diverso contesto, l'acqua avrebbe assunto una forma completamente differente. Presentando anche esempi errati di rappresentazione, Klee cerca di mettere in evidenza il rapporto tra gli elementi fisici del gruppo isolato, l'acqua, gli ingranaggi e il maglio, utilizzando il disegno per mettere in luce in modo ottimale queste relazioni, senza essere sviato da una rappresentazione mimetica, che in quel momento sarebbe stata fuorviante.

«Gli allievi del corso libero di pittura erano di continuo invitati a esporre quale fosse il fine connesso al loro lavoro. Klee dava di piglio a una lavagna e col gesso illustrava l'effetto desiderato. Scopo del suo insegnamento era di indicare l'elemento vitale della figurazione, rivelarlo mediante una struttura in movimento, e fissare l'elemento normativo in semplici direttrici.»⁷⁵

Attraverso le sue lezioni si apprendeva dunque come l'elemento grafico fosse capace di essere compreso in se stesso, nelle sue potenzialità e nei suoi difetti, e



contemporaneamente a diventare metafora efficace dell'esperienza del mondo nei suoi differenti aspetti.

Il quadro, in questo senso, si proponeva come sintesi dell'esperienza compiuta, in un determinato momento e in relazione a tutti quelli avvenuti prima. Un'esperienza estremamente ricca, a cui non si preclude niente a priori e che, attraverso l'operato dell'artista e dai suoi mezzi, viene rimodellata in una nuova forma fisica, quella artistica.

⁷⁵Teoria della forma e della figurazione, Milano, Feltrinelli, 1976. P. XXXIV.

Come la *chioma di un albero* non sarà creata a immagine e somiglianza delle *radici*⁷⁶, la forma artistica prodotta non avrà un rapporto speculare con ciò che l'ha prodotta: «*funzioni diverse devono, in diversi ambiti elementari, dar luogo a cose notevolmente diverse*»⁷⁷. Cosciente del suo posto nel mondo l'artista, - «*creatura terrestre e insieme creatura nell'ambito del tutto*»⁷⁸ - comprende il flusso incessante del tempo e della continua evoluzione della natura e ciò che gli resta da fare è di partecipare attivamente a questa genesi.

*«Egli contempla le cose, che la natura gli pone sott'occhio già formate, con occhio penetrante. E quanto più a fondo egli penetra, tanto più facilmente gli riesce di spostare il punto di vista dall'oggi all'ieri; tanto più gli si imprime nella mente, al posto di un'immagine naturale definita, l'unica essenziale immagine, quella della creazione come genesi. Egli allora si permette anche il pensiero che la creazione oggi non possa dirsi ancora conclusa, e con ciò prolunga quell'atto creativo dal passato al futuro, conferendo durata alla genesi. E va ancora oltre. Egli restando nell'al di qua si dice: il mondo ha avuto aspetti diversi e aspetti diversi il mondo avrà»*⁷⁹

Il quadro, si reinserirà in un ciclo vitale come oggetto frutto dell'esperienza e nuovo oggetto dell'esperienza, ritrovandosi nel posto del *Tu* nello schema illustrato in *vie allo studio della natura*, e sarà potenzialmente osservato con lo stesso sguardo, da diverse vie, che ha contribuito a formarlo. Si reinserirà come elemento nella storia infinita della natura; creazione non ex novo ma frutto della sua continua trasformazione.

La trasformazione, o meglio la formazione nel tempo, è un concetto importante nella filosofia, nell'opera e nella didattica di Paul Klee. Il quadro è frutto di una ricca esperienza temporale fatta di momenti nuovi e passati in compenetrazione tra loro, e non una sorta di traccia fotografica, com'era concepita fino all'impressionismo. Essa nasce nel tempo, che non è più solo inteso come una metafora interna al dipinto – si dipinge una certa scena

⁷⁶ Paul Klee, "Visione e orientamento nell'ambito dei mezzi figurativi e loro assetto spaziale". In Paul Klee, *Confessione creatrice e altri scritti*, Milano, Abscondita, 2004. P.35.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Paul Klee, "Vie allo studio della natura". In Op.cit. P. 26.

⁷⁹ Paul Klee, "Visione e orientamento nell'ambito dei mezzi figurativi e loro assetto spaziale". In Op.cit. P.49.

in relazione a un determinato tempo, che sia una natività o una natura morta –, ma come il momento oggettivo che ha portato alla sua creazione.

«L'opera d'arte è in primo luogo genesi, mai se ne può aver l'esperienza soltanto come di un prodotto. Un certo ardore si sveglia, si comunica attraverso la mano, fluisce alla e sulla tela, sprizza quale scintilla, e chiude il cerchio, là donde è venuto: nuovamente all'occhio e oltre a un centro motorio, di attività volontaria di ideazione.»⁸⁰.

Si tratta di un circolo temporale fluido, che passa da un'esperienza nel tempo, una creazione nel tempo, per finire in un'osservazione nel tempo.

«Temporale è anche l'essenziale attività dell'osservatore. Questi porta un pezzo alla volta alla pupilla, e per concentrarsi su un nuovo frammento, deve abbandonare il precedente. A un certo punto smette e se ne va, come l'artista; se poi ritiene che ne valga la pena, torna indietro, come l'artista. [...] L'opera figurativa è nata dal movimento, è essa stessa movimento fissato e viene percepita col movimento (muscoli oculomotori)»⁸¹

Per tracciare una linea su un foglio il pittore impiega un certo periodo, la linea ha una storia, un percorso che porta alla sua formazione, che corrisponderà a un simile percorso percettivo che gli occhi dello spettatore percorreranno. La storia formativa inizia a corrispondere a un tempo interpretativo, un'associazione che sarà particolarmente fruttuosa per le generazioni di artisti successive.

Semplificando potremmo dire che il fine sintetico dell'insegnamento di Klee è prima di tutto nel quadro come prodotto di un'esperienza, e nella vita come frutto dell'esperienza nell'insieme delle sue parti e nel suo perenne ciclo. Il mondo, *«un tutto composto da membri appartenenti a dimensioni diverse»⁸²*, per essere compreso e assimilato va esperito osservando tutte queste dimensioni. Dimensioni che non possono essere approcciate da un'unica via, perché altrimenti se ne perderebbe inevitabilmente la ricchezza. Mancando *«gli strumenti per parlare sinteticamente della contemporaneità pluridimensionale»⁸³* ciò che resta da fare è affrontare le diverse *dimensioni* del reale da

⁸⁰Paul Klee, "Vie allo studio della natura". In Op.cit. P.17.

⁸¹ Ibid.

⁸² Op.cit. P.37.

⁸³ Ibid.

diversi punti di vista, vedendo quale di essi è meglio preposto per comprendere quella piccola parte.

«Ma per quanto ogni parte già costituisca un ampio campo d'esame, dobbiamo sempre tener presente che si tratta appunto di un atto parziale. [...] e se, aggiungendosi dimensione a dimensione, dovesse riuscirci sempre più difficile tenere contemporaneamente presenti le varie parti di questo complesso, ebbene: ci vuol pazienza, tanta pazienza»⁸⁴

Di conseguenza, Klee credeva fermamente, come Kandinsky, in un bisogno di mantenere una pluridisciplinarietà nell'insegnamento in genere e nello specifico all'interno del Bauhaus dopo l'addio di Gropius. Un ampio sguardo sul mondo, preso da ogni suo angolo, che egli impegna prima di tutto sulla propria persona. In primis nell'ambito pittorico, in cui utilizza le tecniche più svariate, tradizionali e non tradizionali, e in secondo luogo affiancando alla sua attività di pittore a quella di poeta, scrittore e musicista.

Il fine, dunque, non è un'idea astratta di opera d'arte totale, a cui miravano Wagner, il primo Gropius e Kandinsky, bensì l'uomo, la sua individualità e il flusso della sua vita sono i veri obiettivi da rendere completi. Per Klee l'uomo è la cattedrale, da costruire mattone per mattone, quadro per quadro, in una donchisciottesca ricerca di esperienza del mondo in ogni suo aspetto, in ogni sfaccettatura da osservare da ogni *via*. Una ricerca cosciente di essere infinita e irrealizzabile nella sua interezza, ma intrapresa con ironia, meticolosità e gioco.

L'opera di Klee si configurava come formazione sia in senso pittorico sia in senso pedagogico. La formazione del quadro corrispondeva alla propria formazione esperienziale. Il suo insegnamento, dunque, non forniva agli studenti solamente un corpus nozionistico funzionale, un insieme di regole calate dall'alto, ma degli strumenti utili per fare individualmente la propria esperienza nel mondo nel corso della propria vita.

⁸⁴ Ibid.

Il Black Mountain College

Il 1933 fu un anno decisamente significativo. Il trenta gennaio, il presidente del Reich tedesco, Paul von Hindenburg nomina cancelliere Adolf Hitler, che in poco meno di due mesi assume i pieni poteri garantiti dall'articolo 48 della costituzione tedesca. L'undici aprile, il regime nazionalsocialista, nell'azione generale di cancellazione dell'opposizione di sinistra, decreta la chiusura della sede berlinese del Bauhaus considerato un «*covo del bolscevismo*»⁸⁵. La scuola si era trasferita a Berlino da nemmeno un anno ed era sotto la guida di Ludwig Mies van der Rohe dal 1930, nominato direttore per riportare un equilibrio di sopravvivenza dopo che le idee, apertamente comuniste, di Hannes Meyer iniziarono a essere un problema per la politica sempre più conservatrice della Germania. Il venti luglio, Mies van der Rohe comunica alla Gestapo e alle autorità amministrative e di sorveglianza lo scioglimento definitivo della scuola e del suo corpo insegnanti. Klee aveva già lasciato la scuola nel 1930; Kandinsky, che aveva continuato a insegnare fino alla chiusura, emigrò in Francia, dove visse fino all'età di settantotto anni, morendo nel 1944. Anche Josef Albers rimase al Bauhaus fino al suo scioglimento definitivo, chiudendo un'esperienza di dodici anni all'interno della scuola, come studente prima, in seguito come assistente e poi responsabile del corso preliminare.

Sempre nell'aprile del 1933, in America, nel Rollins College a Winter Park, vicino Orlando, in Florida, il professore di studi classici John Andrew Rice viene licenziato a seguito delle opinioni divergenti in materia d'insegnamento con il presidente di facoltà Hamilton Holt. « [Rice] *C'est un professeur atypique, à forte personnalité et un charisme indéniabile. Ses cours sont suivis par un très grand nombre d'étudiants. En conflit avec le président de l'université pour l'organisation de la journée d'étude, on lui reproche son enseignement "socratique", éclectique et débordant*»⁸⁶. Lo scontro con Holt sull'organizzazione della giornata di studio e i suoi metodi, giudicati dal presidente di facoltà come eclettici ed eccessivi, lo porteranno al licenziamento assieme a quello dei

⁸⁵ Giunta comunale della città di Dessau, "Lettera del 15 giugno 1933 a Josef Albers". In Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987. P.314.

⁸⁶Éric Giraud, "Des faits du BMC : lieux, contextes, et administration du Black Mountain College". In Jean-Pierre Cometti, Éric Giraud, a cura di, *Black Mountain College art, démocratie, utopie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014. P.56.

colleghi che lo appoggiarono, più o meno apertamente. Rice, insieme ad altri professori cacciati o dimessi dal Rollins, fondò nel settembre del 1933 il Black Mountain College, che sin da subito si impose come una delle scuole più progressiste degli Stati Uniti diventando un riferimento estremamente importante per la cultura americana e che seppe da subito accogliere le eredità europee del Bauhaus. Infatti, in agosto – un mese dopo l’annuncio dell’effettiva fine del Bauhaus – Albers riceve una lettera di tre pagine dove lo si invita formalmente a insegnare arte nella nuova scuola. Accettando con entusiasmo, verrà nominato alla fine del 1933 professore d’arte al Black Mountain, dove per sedici anni sarà la figura principale di riferimento.

I fattori che spinsero Rice, Theodore Dreier e gli altri ex insegnanti del Rollins, a fondare il Black Mountain College furono legate a un momento critico nella società americana. Difatti, all’inizio degli anni trenta, gli Stati Uniti d’America stavano passando il loro periodo di depressione economica peggiore causato dalla crisi del ’29, in cui si contavano circa quindici milioni di disoccupati causati dal crollo di Wall Street. Tuttavia, le politiche d’investimento artistiche legate al New Deal di Roosevelt avrebbero aiutato, oltre che a risollevarne la situazione economica, a incoraggiare una ricerca di autonomia culturale dall’Europa. Non solo le arti iniziarono a essere pensate fuori dagli schemi dei modelli d’oltreoceano, ma anche le istituzioni artistiche ed educative. La scuola e i college americani fino a quel momento erano o finanziati dalla chiesa o configurati su modello europeo, in particolare inglese, finalizzato alla formazione di un’aristocrazia oziosa e dunque poco adatti alla differente struttura sociale americana. Al contrario, una nuova tendenza pedagogica progressista punterà su una struttura e su un’idea applicata d’insegnamento più conformi agli ideali democratici, di cui il Black Mountain insieme al Bennington College e al Sarah Lawrence College si faranno pionieri a metà degli anni trenta. A guidarli sarà un’idea di insegnamento nuova, meno gerarchica e più trasversale, non impostata verticalmente dove l’alunno è un soggetto passivo in cui vengono immesse dall’alto delle conoscenze più o meno indiscutibili; bensì più orizzontale e più attivo, dove l’esperienza fatta dall’alunno ha un ruolo preponderante. Un concetto di educazione e d’esperienza che devono molto al filosofo e pedagogo statunitense John Dewey.

Invitato d’onore al college più di una volta e membro dell’“Advisory Council” – il consiglio scientifico che era chiamato per l’esame di laurea -, il ruolo teorico di Dewey fu estremamente importante per il nuovo college. La sua concezione dell’educazione,

dell'arte e della democrazia furono i punti su cui Rice pensò il Black Mountain. Nella filosofia di Dewey tutti questi concetti sono inconcepibili senza quello fondamentale di esperienza. Un'idea nuova di esperienza non distaccata dal pensiero razionale, su cui si fonda una tradizione filosofica che divide pensiero e sensi, razionalità ed emozioni, mente e mano. Non la si concepisce nemmeno come un insieme di elementi isolati e consequenziali, frutto di un accumulo sensoriale rielaborato dalla coscienza. L'esperienza di Dewey è orientata verso il futuro, un'esigenza pratica dell'uomo di risoluzione dei problemi che lo coinvolge completamente anche a livello teorico. La conoscenza, in questi termini, non è solo una ricapitolazione di eventi passati, ma implica una ricerca attiva di nuove informazioni. Essa trae il proprio valore non da un accumulo di nozioni bensì dalla capacità di produrre analisi e azioni future. Questo si rifletterà anche nell'idea di educazione che ha Dewey, in cui non c'è una trasmissione passiva e dottrinale della conoscenza, dall'insegnante all'alunno, ma un insegnamento all'utilizzo della propria esperienza e al suo affinamento. Non tanto come una preparazione alla vita post scolastica, ma come una parte integrante di un processo unico di formazione. L'educazione si impostava come un arricchimento qualitativo, piuttosto che quantitativo, dell'esperienza compresa in tutte le sue sfaccettature cognitive, emotive e sensoriali. L'indagine filosofica di Dewey, dunque, parte dall'uomo e dalle sue esigenze, non da concetti astratti, frutto di una cristallizzazione storica, ma vedendo tutto nel suo insieme senza astrazioni speculative. Esempio più calzante è quello dell'arte e del rapporto che l'uomo ha con essa. Dewey non parte dal prodotto artistico, o dal giudizio nei suoi confronti, ma dall'esperienza estetica dell'uomo. Un bisogno esistente ben prima del concetto di arte e dell'esilio dei manufatti artistici all'interno dei musei. L'esperienza estetica si libera dall'idea romantica, che la vorrebbe come una visione estatica di contemplazione, per configurarsi molto similmente a un'esperienza formativa. Opposta alla routine della banalità giornaliera, quando si hanno esperienze definibili estetiche per Dewey si smette di riconoscere ciò che già sappiamo riconducendolo a schemi mentali già formati in precedenza, e, tramite un contrasto netto con l'abituale, si produce un cambiamento personale ristrutturando le proprie categorie mentali. Un'esperienza che porta a una conoscenza anche attraverso il fattore emotivo, e che di conseguenza ha un carattere di formazione completa, teorica e pratica. Un elemento affatto scontato nella vita di tutti i giorni, specialmente quella alienante dell'uomo contemporaneo. Insegnare

significa per Dewey aiutare a compiere questo genere di esperienza di qualità, in grado di tenere assieme l'azione fisica e il pensiero concettuale, la teoria e la pratica. Ciò ne farà un elemento chiave nel concetto di didattica nel Black Mountain College e che si sposterà molto bene con le idee ereditate dal Bauhaus. Questi concetti si accompagnavano a un'idea di democrazia, che per Dewey è l'ambiente sociale necessario per compiere una formazione completa. Questa formazione, arricchirà prima di tutto la propria personalità e di riflesso, attraverso la collaborazione, la collettività democratica. La società dovrà dunque avere una struttura fluida che permetta il cambiamento attraverso la cooperazione tra gli individui, impostando in questo modo la democrazia come un esperimento permanente. La scuola assume anche socialmente un ruolo essenziale, non in termini di indottrinamento, ma come struttura metaforica della società. La scuola rimaneva configurata secondo una metafora sociale superata, in rapporto con una società gerarchica e non paritaria. Quello che avrebbe dovuto fare una nuova scuola era quello di aggiornare le sue strutture, adattandole a quelle della democrazia in cui è inserita.

Il Black Mountain si fondava su questi principi progressisti che si riflettevano sia nel rapporto tra docente e alunno, sia nei metodi didattici, sia nella struttura sociale. La scuola sarà dunque modellata in modo molto elastico, senza rigide spartizioni o strutture. I programmi scolastici si sarebbero, infatti, plasmati nel tempo in relazione agli insegnanti, agli alunni e alle loro esigenze. Non esisteva un piano di studi rigido né tantomeno dei corsi obbligatori; allo studente era data sin da subito la responsabilità della propria formazione professionale nella creazione del proprio percorso di studi. *«As a corollary to this belief, there are no required courses. The student is free to choose whatever courses he pleases, provided only he has the prerequisite knowledge that is necessary»⁸⁷.*

Un nuovo ordine educativo che si basa, oltre che sulla quasi mancante gerarchia, anche sull'assenza di una rigidità strutturale. Gli elementi organizzativi presenti, tuttavia, riuscivano a garantire un sistema di riferimento per lo studente nelle sue libertà di scelta, senza lasciarlo in balia della propria leggerezza giovanile, che avrebbe potuto portarlo a scelte poco ponderate o irresponsabili.

⁸⁷ Black Mountain College, *Black Mountain College: a Foreward*, 1913-1914. P.5. Disponibile su: www.blackmountaincollegeproject.org. <16/01/2018>.

« *This extreme freedom of choice would in many cases result in confusion if it were irresponsible, but one of its purposes is to place responsibility where it belongs; namely, on the student. However, he is not thrust into an incomprehensible world and told he must find his way by trial and error, for there are always nearby older and more experienced people ready to help. But in the end the choice is with him*»⁸⁸.

Oltre al consiglio fornito da professori non arroccati sulla propria cattedra la struttura scolastica garantiva insieme alla libertà dello studente anche la possibilità di lasciarlo provare senza impellenti scadenze temporali. Il curriculum del college divideva gli studenti in *Junior Division* e *Senior Division*, tra l'una e l'altra vi sarebbe stato un esame, come accadeva anche alla fine del percorso di studi. Tuttavia questa divisione non era mirata a fornire una serie di vantaggi o a settorializzare gli studenti, bensì a garantirne le esigenze individuali. I due periodi, dunque l'intero percorso, non era limitato in anni scolastici. La *Junior Division* era concepita come un periodo libero e di orientamento delle diverse discipline d'insegnate all'interno del college. «*The student's stay in the Junior Division is a period of discovery, of himself and for himself, and of exploration. [...] One of the principal purpose of the Junior Division is to allow the student to make a wise selection of a field of knowledge in which to specialize during the latter part of his career in the college*»⁸⁹. Un periodo di tempo, dunque, dove veniva lasciato all'alunno il tempo di orientarsi e scegliere responsabilmente il suo percorso. Quando si fosse sentito pronto, avrebbe fatto domanda per essere ammesso alla *Senior Division*, presentando una dettagliata dichiarazione riguardo le competenze acquisite nel periodo passato al college e un piano di studi per gli anni successivi, a cui sarebbe seguito un test di ammissione. Entrato nella *Senior Division* lo studente avrebbe seguito più strettamente il proprio campo di interessi per un periodo indeterminato di tempo, e, solo quando avesse ritenuto opportuno, avrebbe potuto fare domanda per il diploma. Per ottenerlo il candidato avrebbe dovuto sostenere una valutazione scritta e orale, riguardo gli argomenti di studi del proprio periodo nella *Senior Division*, davanti a una commissione mista tra docenti della facoltà ed esterni.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Op.cit. P.6.

«The purpose of both these examinations, to enter the Senior Division and to graduate, is to find out whether the student know what he professes to know, and how he can use this knowledge. This is one reason why the oral part is considered important, in that it tests the capacity to follow thought in motion. Another is that it is prepared for by intelligent conversation»⁹⁰.

Gli esami dunque miravano non solo al giudizio di un corpus di nozioni di cui si ritiene imprescindibile la preparazione, ma anche alla valutazione delle conoscenze che il candidato sosteneva di conoscere e la capacità immaginative di vederle in una funzione pratica, ovvero di sapere come utilizzarle, che siano competenze scientifiche, letterarie o artistiche.

La forma metaforica della scuola classica, a cui sia Gropius sia Rice si opponevano, era triangolare, con una gerarchia, sia nel percorso didattico – differenziazione tra gli anni di studio nel raggiungimento della laurea - sia nel rapporto tra l’alunno, il docente e il rettore. L’impianto scolastico del Bauhaus era circolare, secondo lo schema tracciato da Klee. Diversamente da entrambe, il Black Mountain non si associava a nessuna forma che sia statica o dai delimitati bordi geometrici, ma più a una macchia, mutevole e mai statica. Una forma che è trasformata continuamente dall’esperienza. Ancor di più di quello che pensava Gropius della scuola come esperimento rivolto ad un determinato fine, il Black Mountain si fondava e veniva costantemente riformato dall’esperimento costante nell’attività didattica. Un’idea di esperienza attiva di prova e riprova che appare sin da subito nelle volontà costitutive del college: «*Black Mountain College was founded in order to provide a place where free use of might be made of tested and proved methods of education and new methods tried out in a purely experimental spirit*»⁹¹.

Questa forma si rispecchiava anche nei membri della facoltà. La figura del direttore era decisamente diversa. Il rettore, appellativo scelto al posto del più autoritario “presidente” aveva solamente il compito di presiedere agli incontri di facoltà e di rappresentare l’istituto all’esterno, il resto dipendeva esclusivamente dalla sua capacità persuasiva. Al contrario di Gropius, Meyer o Mies van der Rohe, i rettori del Black Mountain imposero meno la loro personalità sulla scuola che ebbe la possibilità di auto-plasmarsi tramite il

⁹⁰Op.cit. P.7.

⁹¹ Op.cit. P.1.

continuo scambio d'opinione tra i suoi membri. Anche quando Rice lasciò la propria carica di rettore nel 1938, la scuola non ne risentì tanto quanto ne poté soffrire il Bauhaus dopo le dimissioni di Gropius.

Come era garantita libertà agli alunni, anche gli insegnanti erano liberi di scegliere e di perseguire il proprio metodo didattico, senza imposizioni, nel modo che avessero ritenuto opportuno. «*Every teacher has complete freedom in choosing methods of instruction; as a consequence, a visitor will find classes conducted as recitations, lectures, tutorials, and seminars*»⁹². L'aspetto dinamico era accresciuto ulteriormente dall'integrazione, rispetto agli insegnamenti tenuti dal corpo docenti fisso, da una cospicua serie di personalità esterne di ogni campo che visitarono il college negli anni, invitati o di spontanea volontà, tenendo lezioni, letture, e concerti, in modo da arricchire infinitamente l'offerta formativa, non solo rivolta agli alunni ma anche indirettamente al corpo docenti che, attraverso il confronto con personalità esterne, avrebbero arricchito la propria esperienza. L'invito di ospiti esterni puntava anche su un riconoscimento riflesso dato alla scuola dalle frequentazioni di spicco. Ciò fu valido specialmente nei primi anni dove, nell'assenza di un completo riconoscimento legale del titolo di studio, l'associazione a nomi di personalità conosciute serviva anche a convincere i genitori degli allievi a pagare la retta per un college nuovo che sembrava non poter garantire un futuro certo ai loro figli.

Anche il luogo di residenza scelto fu essenziale nell'ideologia del college. La sede situata vicino Asheville, in North Carolina era isolata in un intatto contesto naturale. L'enorme Robert E. Lee Hall, l'edificio principale, aveva delle fattezze neo-palladiane con un enorme colonnato bianco classico affacciato su una magnifica vista delle montagne circostanti. Le lezioni si organizzavano spesso sotto quel colonnato in modo informale e rilassato, senza cattedra o banchi, al massimo utilizzando solo qualche sedia e una lavagna. Il grande spazio all'aperto, di più di 650 ettari, favorì anche la possibilità di lavori manuali come le coltivazioni di orti o fattorie, che non solo servirono alla sussistenza ma rientravano nell'idea di insegnamento attivo in cui l'esperienza manuale assumeva un posto altrettanto importante quanto quella teorica. Fu istituita anche una scuola elementare all'interno del college, destinata ai figli dei membri della facoltà o degli abitanti dei dintorni. La comunità del college doveva configurarsi come un'unità sociale,

⁹² Op.cit. P.8.

metafora dell'ideale società democratica, non gerarchizzata in rapporti di superiorità o inferiorità ma di reciproca stima verso le rispettive esperienze, indipendentemente dall'età, sesso o etnia.

«The College is at the same time a social unit. The members of the teaching staff, their families, and the students live in the same building, have their meals together and are a constant intimate contact with one another; as a result, the distinction is broken down between work done in the classroom and work done outside, and the relation is not so much of teacher to student as of one member of the community to another»⁹³.

Tutto questo favorì un ambiente comunitario paragonabile per molti aspetti a quello di un monastero medioevale, in cui l'attività teorica e pratica erano un tutt'uno e la vita collettiva ne era l'imprescindibile base. Se Gropius partì volendo costruire una moderna cattedrale, Rice finì per ideare un nuovo monastero. Una vita comunitaria che tuttavia non mirava all'eremitaggio, all'isolarsi dal mondo per sottrarsene, ma i principi di libertà, di comunità collaborativa e democratica impostavano l'insegnamento come un processo integrato con quello della vita stessa; lo scopo non era trasmettere un blocco di conoscenze presunte necessarie ma *educare uno studente come una persona e come un cittadino*⁹⁴. Si cercava di sviluppare ogni aspetto della vita nella sua interezza preparando lo studente ad affrontarla nel modo più completo possibile, al contrario degli altri college americani dove si educava un individuo solo teoricamente alla vita democratica, ma relazionandolo a strutture anti-democratiche, che non corrispondevano a ciò che avrebbe trovato dopo il diploma. Dentro i college generalmente lo studente si sarebbe relazionato solamente con altri studenti della sua stessa età, del suo stesso sesso, della sua stessa provenienza geografica e con i suoi stessi interessi; e gli altri individui con cui era in contatto, i professori, dietro le loro cattedre, erano troppo lontani per essere approcciati in modo proficuo e disteso. Al contrario al Black Mountain la microsocietà del college voleva mettere in atto una metafora collettiva della vita fuori da esso, senza tuttavia esserne una visione utopica e irrealizzabile e senza doverne riprodurre cinicamente al suo interno gli aspetti negativi. Ciò che si mirava a fare era presentare una visione possibile della società e proporsi come un'azione valida per la sua realizzazione. L'obbiettivo era

⁹³ Op.cit. P.2.

⁹⁴ Kenneth Kurtz, "Black Mountain College, Its Aims and Methods", *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 N.8, 1944. P.3. Disponibile su: www.blackmountaincollegeproject.org. <16/01/2018>.

quello di far apprendere allo studente un metodo, non una serie di informazioni, per far sì che esso si potesse porre in un modo più intelligente rispetto alle decisioni reali, «*develop a capacity of initiative and independence*». ⁹⁵. Questo presupponeva che nessun aspetto della personalità umana venisse messo in secondo piano o represso, «*It meant that the emotions as well as the intellect had to be educated, that values needed testing as rigorously as ideas*» ⁹⁶.

«Black Mountain College aims to educate persons as well as minds. Life in a community, with its attendant work and the social awareness and competences derived therefrom, and the development of esthetic sensibilities that enrich individual living, are regarded as part of that education. Direct experience of the democratic process and of some of the common tasks of the world, in a context of intensive liberal arts study, seem to the faculty of this college to provide one significant way to educate American citizens» ⁹⁷.

In queste parole di Kenneth Kurtz, insegnante di inglese e letteratura americana dal 1938 al 1944, si vede come anche lo sviluppo delle sensibilità estetiche facesse parte integrante di questo processo d'educazione, il quale si inscriveva pienamente nell'organizzazione democratica. Infatti, la differenza tra insegnamenti curricolari e extra-curricolari era abolita, non c'era al Black Mountain una gerarchizzazione delle discipline di studio, divise tra necessarie e accessorie. In quest'ultime, per una scuola che non fosse di indirizzo specialistico, rientravano generalmente le arti visive, la musica, il teatro e la danza. Al contrario, al Black Mountain queste discipline smettevano di essere opzionali e prendevano la medesima posizione rispetto a insegnamenti come lettere, matematica o lingue. Esse non erano viste nella loro veste romantica di espressione poetica della personalità individuale, ma come strumenti per l'esperienza attiva del mondo e di se stessi.

«Dramatic, Music, and the Fine Arts, which often exist precariously on the fringes of the curriculum, are regarded as an integral part of the life of the College and of importance equal to that of the subjects that usually occupy the center of the curriculum. In fact, in the early part of the student's career, they are considered of greater importance; because,

⁹⁵Ibid.

⁹⁶Ibid.

⁹⁷Kenneth Kurtz, "Black Mountain College, Its Aims and Methods", *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 N.8, 1944. P.5. Disponibile su: www.blackmountaincollegeproject.org. <16/01/2018>.

in the first place, they are, when properly employed, least subject to direction from without and yet have within them a severe discipline of their own; and also because of the conviction that: through some kind of art-experience, which is not necessarily the same as self-expression, the student can come to the realization of order of the world; and by being sensitized to movement, form, sound and the other media of the arts, gets a firmer control of himself and his environment than is possible through purely intellectual effort»⁹⁸

Le arti al Black Mountain College assunsero sin da subito un ruolo estremamente importante, specialmente per quanto riguarda la *Junior Division*. Infatti durante i primi anni del College, lo studente faceva esperienza, oltre delle varie discipline in relazione ai propri interessi, anche della applicazione concreta degli ideali della scuola. Dal loro duplice punto di vista formativo, intellettuale e manuale e al contempo cognitivo ed emotivo, le arti, riuscivano ad assumere in sé la capacità di tenere assieme teoria e pratica esattamente come emozione e intelletto. In questo modo le arti non solo erano parte integrante dell'ideale d'insegnamento ma permettevano di applicarlo, e dunque metabolizzarlo, immediatamente e con efficacia. Inizialmente lo scopo del college non era affatto quello di educare esclusivamente artisti, non condividendo il culto romantico del genio; tuttavia con l'arrivo prima di tutto di Albers, e secondariamente di altre personalità culturali di spicco, il Black Mountain divenne estremamente rinomato per i suoi insegnamenti artistici, i quali assunsero sempre più rilievo man mano che gli anni si susseguirono. «*Les cours de formation artistique sont centraux non parce qu'ils sont plus importants que d'autres mais parce qu'ils sont considérés comme l'archétype de l'éducation par l'expérience*».⁹⁹

Albers viene chiamato al Black Mountain quando Rice e Dreier si mettono alla ricerca, nell'estate del 1933, di un insegnante d'arte che potesse essere in grado di conciliarsi con questi ideali educativi, sui quali avrebbero voluto fondare la scuola. Dreier si rivelò negli anni una figura cruciale per il college, anche per le sue capacità relazionali e sociali con il mondo esterno ai perimetri scolastici, che risultarono essenziali in una visione di raccolta fondi e promozione. In quel caso venne contattato Philip Johnson, curatore della

⁹⁸ Op.cit. P.5.

⁹⁹ Jean-Pierre Cometti, Éric Giraud, a cura di, *Black Mountain College art, démocratie, utopie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014. P.18.

sezione architettura del Museum of Modern Art di New York. Johnson anni prima aveva compiuto un viaggio assieme al direttore del museo, Alfred H. Barr Jr, in Germania per visitare il Bauhaus. Essendo rimasto estremamente affascinato dal *Vorkurs*, il corso preliminare, e conoscendo gli ultimi sviluppi della scuola tedesca, Johnson pensò immediatamente che Albers fosse la figura adatta per insegnare nel nuovo college. Albers tuttavia non parlava inglese, ma ciò non fu visto come un ostacolo insormontabile. Emma Zastrow, che avrebbe insegnato tedesco durante i primi anni della scuola, fu un'ottima traduttrice durante i corsi tenuti da Albers, impartendo anche lezioni agli altri docenti per una migliore integrazione. Nel primo periodo Albers ricevette molte altre richieste d'insegnamento in altri college americani; tuttavia, sia per l'incapacità di offrire un posto fisso, sia perché si rese immediatamente conto dell'eccezionalità del college di Rice rispetto agli altri, decise di rimanere al Black Mountain insegnandovi per sedici anni.

In quegli anni d'insegnamento, Albers seppe portare l'eredità del Bauhaus in un nuovo contesto che si rivelò estremamente favorevole ad accoglierle. L'opposizione a una certa idea di scuola era la base sulla quale si fondavano sia le idee del Bauhaus sia quelle del Black Mountain College; «*Rice and Albers shared a genuinely anti-academic spirit, and they were equally adamant in their conviction that the "academicians" should never dominate the college*». ¹⁰⁰. Come era stato l'insegnamento di Klee al Bauhaus, il focus didattico dei corsi di Albers era l'individuo visto nella sua totalità e complessità, definendo l'attività artistica come un elemento di formazione esperienziale. Esperienza che avrebbe dovuto per prima cosa insegnare a osservare, attraverso il disegno, lo studio dei materiali e dei colori. Concependo la vista, e il resto delle capacità sensoriali, non come canali di informazioni passivi verso la ragione ma come parte integrante dell'intelligenza della persona, e in quanto tale predisposta alla formazione. «*In short, our art instruction attempts first to teach the student to see in the widest sense: to open his eyes to the phenomena about him and, most important of all, to open his eyes to his own living, being, and doing*» ¹⁰¹.

¹⁰⁰Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987. P.15.

¹⁰¹Josef Albers, "Concerning Art Instruction", *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 n.2, 1934.P.P.3-4. Disponibile su: <http://blackmountaincollegeproject.org>. <16/01/2018>.

L'idea di Rice che lo scopo della scuola dovesse essere quello di formare l'uomo in tutte le sue sfaccettature, «*an education of head, heart, and hand*».¹⁰², si arricchì con le eredità del Bauhaus specialmente in riferimento alle idee d'unione tra l'arte e l'artigianato. In questo ebbe un forte ruolo Anni Albers, moglie di Josef, anche lei allieva e docente di tessitura al Bauhaus, che arrivò in America assieme al marito nel 1933. Il suo laboratorio di tessitura divenne uno dei più importanti che si aprirono al Black Mountain, assieme a quello di falegnameria. I laboratori come gli insegnamenti di pittura o musica, al contrario di quelli del Bauhaus, non erano destinati a formare artigiani o artisti professionisti ma a sviluppare un pensiero manuale, che assumeva la stessa dignità del pensiero logico razionale. Oltre agli insegnamenti artistici di Albers e quelli artigianali della moglie, il Black Mountain College avrà sin dai primi anni una ricca offerta formativa presentandosi come un vero campus interdisciplinare. Rice e Dreier insegnavano rispettivamente lettere classiche e matematica-fisica; gli altri insegnanti provenienti dal Rollins College insegnarono chimica, inglese, tedesco, lingue neolatine, ed economia. Oltre alle lezioni di arti visive, il curriculum artistico includerà con l'andare del tempo corsi di musica, teatro, danza, ma anche fotografia, design, architettura, ceramica, moda, tipografia, rilegatura e altre discipline. In particolare l'insegnamento della musica si svilupperà proficuamente, a fianco di quello pittorico, contribuendo anch'esso a portare l'eredità culturale europea al Black Mountain. Infatti, se i primi anni le lezioni di musica furono tenute da John Evarts e Thomas Whitney Surette, nel 1939 entrerà ad insegnare anche Heinrich Jalowetz. Nel 1904, Jalowetz insieme ai compositori Anton Webern e Alban Berg fu uno dei primi studenti di Arnold Schönberg e fu con loro esponente della seconda scuola di Vienna. Al contrario dei suoi colleghi, non intraprese la carriera da compositore bensì quella da direttore d'orchestra, strada che non lo porterà al successo storico di Webern e Berg. Tuttavia, nella sua attività d'insegnante al Black Mountain, Jalowetz contribuì enormemente a diffondere i nuovi concetti di composizione musicale atonale e dodecafonica di Schönberg, in particolare nel 1944, quando organizzò una sessione estiva interamente dedicata al compositore viennese. «*The summer institute at Black Mountain was later hailed as the most important gathering of Schönberg in the United States*»¹⁰³.

¹⁰²Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987. P.15.

¹⁰³Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987. P.93.

Anche l'insegnamento teatrale fu di particolare rilievo, specialmente come elemento di aggregazione tra alunni, studenti e ospiti che partecipavano attivamente agli spettacoli, come similmente avveniva già al Bauhaus. Produzioni teatrali che non erano mirate a uno spettacolo professionale, ma che, nel loro scopo di sviluppo di un linguaggio gestuale e di una formazione esperienziale attiva, riuscivano comunque a offrire ottimi risultati, soprattutto in relazione a quelli prodotti negli altri college statunitensi. Anche Alexander "Xanti" Schawinsky, un altro membro del Bauhaus in cui ebbe un ruolo come assistente a Oskar Schelemmer, si occupò dell'insegnamento drammatico nel college. Continuando la tradizione già avviata al Bauhaus, la produzione di Schawinsky deviava dalle produzioni classiche teatrali e introdusse in America un tipo di composizione scenica simile a quelle delle avanguardie europee. Le materie si arricchirono, o impoverirono, nel corso degli anni. Tra il cambio dei professori di ruolo e gli insegnamenti degli ospiti, si creava al Black Mountain un flusso continuo in cui il programma educativo non era mai uguale a quello dell'anno precedente. Ciò era parte dell'idea dell'organizzazione di Rice, che non voleva un college strutturato rigidamente sotto un pensiero unico, ma si voleva lasciare la libertà d'evoluzione e cambiamento interno, in cui l'individualità del singolo, e il suo rapporto con le altri, avrebbe contribuito a formare il carattere della collettività. *«C'est le choix des professeurs et leur personnalité qui vont contribuer à parfaire la proposition du Collège dans une sorte de désordre aidé ou de hasard organisé»*.¹⁰⁴.

I primi otto anni il college ebbe sede in affitto nella proprietà della Blue Ridge, dove la Robert E. Lee Hall e l'enorme spazio circostante riusciva a soddisfare molte delle esigenze del college. Tuttavia, l'affitto risultava essere l'uscita maggiore del bilancio, inoltre la crisi economica aveva colpito anche la Blue Ridge, rendendo precaria la permanenza del college. Oltre a questo, il college era affittuario degli spazi solamente dall'autunno alla primavera, mentre in estate erano utilizzati per le riunioni del YMCA, la Young Men's Christian Association. Ciò comportava, non solo il non poterne usufruire in modo pieno durante il periodo migliore, ma anche il dover allestire gli spazi a edificio scolastico in autunno e disfarli in primavera, lasciando tutto intatto. Il 14 giugno 1937, per scongiurare un repentino sfratto, il Black Mountain decise di acquistare una proprietà

¹⁰⁴Éric Giraud, *Des faits du BMC : lieux, contextes, et administration du Black MountainCollege*. In Jean-Pierre Cometti, Éric Giraud, a cura di, *Black MountainCollege art, démocratie, utopie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014. P.57

non distante sulla riva del lago Eden. La proprietà, che comprendeva quasi 273 ettari di superficie, precedentemente era utilizzata come campus estivo femminile o come resort. Tuttavia gli edifici presenti sulla proprietà – che comprendevano una mensa, due dormitori, un bagno pubblico e alcuni cottage, – non erano sufficienti ad accogliere un'intera scuola; e anche questi avevano bisogno di un restauro per renderli usufruibili nei mesi invernali. Nel 1939 giunse la notizia che entro due anni la scuola avrebbe dovuto lasciare la proprietà della Blue Ridge. Si iniziò dunque a pensare seriamente, e velocemente, a una soluzione per la costruzione di un nuovo edificio principale per il Black Mountain sul lago Eden. Nel dicembre del 1939, Walter Gropius, che aveva accettato una cattedra alla scuola di design di Harvard, fece visita al Black Mountain per discutere delle potenzialità del territorio. I progetti per la nuova sede furono affidati un mese più tardi a Gropius e a Marcel Breuer, con il quale aveva nel frattempo stretto una collaborazione. La commissione fu frutto di un'intensa serie di discussioni e valutazioni collettive, tra alunni e professori, sulle esigenze che il nuovo campus doveva rispettare in accordo alle idee comunitarie del college, andando a redigere una cospicua lista di necessità. Tra le altre, quelle di riflettere la struttura innovativa della scuola in una costruzione altrettanto nuova, in modo da distinguersi dalle classiche architetture eclettiche dei college statunitensi. Dai progetti che Gropius fece per la nuova sede si vede come ci sia molto in comune nell'edificio da lui costruito del Bauhaus di Dessau. L'edificio si sarebbe dovuto inserire nella costa sud del lago, fondendosi perfettamente nel paesaggio con larghe vetrate riflettenti sull'acqua. Al suo interno avrebbe dovuto avere grandi auditori/teatri, una mensa, studi individuali per gli alunni, ambienti destinati ai laboratori di musica, teatro e di arti figurative. Nella primavera del 1939 il college iniziò una campagna di raccolta fondi per raggiungere la stima di \$500.000. L'anno dopo divenne chiaro che era impossibile raccogliere i fondi sufficienti per sostenere il programma, a causa della scarsa fiducia riposta dagli investitori che non vollero rischiare il loro denaro in una scuola da un futuro incerto. Gropius e Breuer elaborarono una versione leggermente più semplice del progetto, combinando due ali in una torre vetrata, ma non fu sufficiente. A ridurre ulteriormente i tempi di raccolta fondi fu l'imposizione del termine di scadenza dell'affitto della precedente sede del Blue Ridge, nel giugno del 1941. Inoltre l'entrata in guerra dell'America nel secondo conflitto mondiale ridusse le disponibilità di finanziamenti e di forniture per scopi non bellici. La situazione d'urgenza

impose dunque il rifiuto del progetto di Gropius e Breuer e di commissionare a Lawrence Kocher una sede più semplice. Kocher, architetto americano e caporedattore della rivista "Architectural Record", iniziò il suo rapporto con il Black Mountain scrivendo una serie di articoli sulla formazione dei giovani architetti. Nel 1940, dopo che l'inattuabilità del progetto Gropius-Breuer fu evidente, a Kocher fu commissionato un edificio meno dispendioso e pronto prima di un anno. Il progetto di Kocher era pensato per essere situato nel lato nord-est del lago Eden, dalla parte opposta a quella pensata da Gropius. Si strutturava attraverso delle fasi di costruzione e di utilizzo di vari edifici, in modo tale da riuscire a garantire un luogo di studio e di soggiorno in vista dell'imminente sfratto dalla vecchia sede. Kocher accetterà intanto la commissione per la prima ala della scuola, un parallelepipedo di una sessantina di metri rialzato, su due piani, che accoglierà le classi, i laboratori tessili e il magazzino nel primo piano e al secondo gli studi per gli allievi e alcuni alloggi. Kocher, basandosi anche sulla sua esperienza di costruzione di edifici moderni ma con l'uso di materiali affatto dispendiosi, decise di utilizzare materiali naturali, come pietre del posto e legno, ma anche materiali sintetici o prefabbricati. Il progetto immaginava un ampliamento successivo tramite una hall esagonale che doveva fungere da raccordo per altre tre ali, con altrettanti studi e alloggi, gli uffici amministrativi, una biblioteca e una sala espositiva. Ma solo la prima ala venne portata a termine. Le altre tre e la hall si prevedeva di costruirle alla fine del secondo conflitto mondiale, ma Kocher, non lavorando più al Black Mountain College dal 1943, non poté ritornare a dirigere i lavori. Ciò che rimane del suo progetto sarà solamente il primo edificio.

Il trasferimento nella nuova sede scolastica sul lago Eden portò molti vantaggi al college. Oltre al risparmio dell'affitto, il non dover condividere lo spazio nei mesi estivi e nuove necessità produssero consistenti cambiamenti nella struttura organizzativa e nelle abitudini del Black Mountain College. Con Kocher e con il bisogno di costruire il nuovo edificio, si introdusse l'insegnamento dell'architettura, che in quelle situazioni particolari, permetteva la sua comprensione e applicazione in tutte le fasi costruttive. Ovvero, con la necessità di edificare la nuova sede principale, di ristrutturare o ricostruire gli altri edifici sparsi sulla proprietà e nel reperire i fondi e i materiali, agli studenti era data la possibilità di fare esperienza dell'architettura in tutti i suoi momenti. Gli studenti con Kocher facevano esperienza del progetto e della sua costruzione fisica, comprendendo un

insegnamento completo, sia teorico sia pratico. Oltre alla realizzazione integrale dei nuovi edifici, gli studenti in quegli anni ebbero modo di seguire anche lezioni e letture di architettura contemporanea e, attraverso i laboratori di stampa, fotografia e editoria, di organizzare la relativa campagna per la raccolta fondi. Gli alloggi, i cottage e la mensa del vecchio campeggio femminile vennero trasformati in dormitori, uffici e appartamenti per i professori, mentre il bagno pubblico venne rinnovato in un laboratorio di scienze e in una camera oscura. Il grosso dei lavori venne fatto nel 1940 e nel 1941, in modo da rendere fattibile il trasferimento entro la data di scadenza dell'affitto della Blue Ridge Association. Tuttavia nel 1942 la maggior parte degli studenti maschi dovette partire per le missioni militari in Europa, inoltre reperire materiali in periodo di guerra si fece estremamente difficile. Ciò comportò l'arresto dei lavori per la sede sul lago Eden, lasciandola incompiuta ma già usufruibile. I lavori per rendere completa l'ala definita "Studies Building" proseguirono fino al 1944, mentre quelli per le altre parti del progetto non furono più ripresi.

La nuova proprietà e l'assenza di vincoli temporali portò ad ampliare l'offerta formativa e culturale. Nei primi anni sul lago Eden la stagione estiva fu sfruttata per la realizzazione dei lavori architettonici, ma con il loro procedere ci si rese conto delle potenzialità che si potevano trarre da un buon utilizzo del luogo. Tra il '41 e il '43 si organizzarono, per gli studenti e i professori impegnati nella costruzione, alcune letture tra cui quelle tenute da Erwin Panofsky sulle incisioni di Albrecht Dürer o un seminario per stranieri organizzato da Herbert Miller. Tuttavia, giunti alla stabilità dei lavori, fu solo nel 1944 che si iniziarono a pianificare sessioni estive ben organizzate. Per quell'anno si progettò sia, il già citato, "Summer Music Institute", gestito da Jalowetz con l'aiuto di Fritz Cohen sulla musica di Schönberg; sia un "Summer Art Institute" organizzato da Albers con tema l'insegnamento dell'arte. Le sessioni estive erano aperte a tutti, non solo a studenti e ai giovani. Concependo l'educazione come un processo vitale, e non una preparazione alla vita che inizierebbe dopo di essa, si voleva creare e intensificare un clima educativo in cui anche l'adulto, e in primo luogo il professore stesso, avrebbe tratto beneficio in termini formativi. Lo scambio delle esperienze tra professori di ruolo, studenti e personalità esterne venute per letture, concerti o lezioni, avrebbe creato un ambiente ideale per la formazione di ciascun individuo. Durante la sessione musicale, oltre all'organizzazione di concerti e workshop attorno all'opera di Schönberg, si tennero

anche lezioni particolarmente progressiste come quelle di Rudolf Kolisch. Estremamente in sintonia con i principi dodecafonici schoenbergiani e con le idee democratiche del college, Kolisch tenne lezioni intitolate «*Democratic Principles of Ensemble Playing*»¹⁰⁵. In queste lezioni il gruppo dei musicisti era concepito come un insieme autonomo in cui la figura “pseudo-autoritaria” del direttore era abolita, e dove l’espressione musicale sarebbe stata frutto di uno sforzo collettivo di autogestione. «*The course consisted of twenty public rehearsals by members of the summer string quartet of Schonberg’s String Quartet in D Minor, No.1, Opus 7 (1905). Although individual members of the quartet had performed the piece previously, they had never played it together*».¹⁰⁶ Tutti i membri della comunità avevano dunque l’opportunità di assistere alle prove pubbliche ascoltando oltre alla musica anche alla discussione sulla tecnica e sull’interpretazione, traendone un’esperienza molto più ricca¹⁰⁷. Com’è testimoniato da Robert Wunsch che ne riporta l’intensità dell’esperienza:

«*These musicians had never played together before so we had the privilege of watching them begin work. There were differences of opinion, of course, about how a phrase should be played. There were discussions. There were explanations. There were hard work. There was concentrated work. It was a real experience for all the young musicians especially, but for laymen too*»¹⁰⁸.

Rivolto in modo particolare agli insegnanti, la sessione estiva organizzata da Albers sull’educazione, si concentrava sia sulla pratica artistica sia su seminari metodologici. Le lezioni tenute comprendevano sia corsi di disegno, pittura e composizione tenute, oltre che da Albers, da Jean Charlot, artista assistente di Diego Rivera e interessato all’archeologia precolombiana; di fotografia, insegnata da Joseph Breitenbach e Barbara Morgan; mentre Gropius tenne letture sull’architettura, e un grande successo ebbe Bernard Rudofsky con le sue lezioni sul costume. Si tennero anche insegnamenti sulla

¹⁰⁵ “Annual Announcements 1944-45”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.2 n.8, 1944.P7. Disponibile su: www.digital.ncdcr.gov. <22/10/2018>.

¹⁰⁶ Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts) The MIT press, Londra, 1987. P.94.

¹⁰⁷ Un modo di fare musica e di esperirla che continua ad essere visto come innovativo. Infatti, il progetto di Xavier Veilhan intitolato *Studio Venezia* per il padiglione Francia della Biennale veneziana del 2017 riprendeva espressamente, seppur in un contesto diverso, questa visione di esperienza artistica allargata.

¹⁰⁸ Robert Wunsch citato in Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987. P.94.

Teoria dell'arte, su "art appreciation" e sull'educazione artistica. Quest'ultime vennero svolte da Belle Boas, direttore del dipartimento educativo del museo d'arte di Baltimora, Victor d'Amico e Howard Thomas che tennero letture e dimostrazioni come: *Reflections on art teaching*, *Art in relation to a general cultural program* o *The imposition of adult conception upon children or the danger of mannerisms*¹⁰⁹.

Con l'andare del tempo i successivi semestri estivi si integrarono meglio con il resto dell'anno accademico, rimanendo, tuttavia, il periodo migliore per l'arricchimento dell'offerta formativa con gli ospiti esterni. Gli studenti di altre facoltà che frequentarono le sessioni artistiche o musicali estive spesso decisero di iscriversi al normale insegnamento del college e molti degli ospiti tornarono o assunsero un ruolo fisso nella scuola. La sessione estiva del 1945 vide il ritorno di alcuni ospiti come Gropius e Rudofsky; nonché di vecchie conoscenze del Bauhaus come Lyonel Feininger e di artisti come Robert Motherwell. L'appena trentenne Motherwell aveva giusto avuto la sua prima esposizione personale nella galleria di Peggy Guggenheim a New York. Dal tredici agosto all'otto settembre insegnò "Painting Composition", che, leggendo la presentazione sul bollettino della scuola, era molto vicina ai temi di composizione pittorica insegnati al Bauhaus in riferimento al rapporto tra forma e fine: «*Painting class. Individual work on relation of means to ends, on what constitutes fruitful and modern ends*»¹¹⁰. Anche la sessione estiva del 1948 fu particolarmente stimolante sotto il profilo artistico. L'ultima ad essere organizzata da Albers, ebbe numerose personalità di rilievo e incise molto su chi avrebbe gravitato attorno alla scuola negli anni successivi. Nella primavera del '48 vennero per alcuni giorni in visita al college John Cage e Merce Cunningham. La coppia ebbe modo di esibirsi in una performance, in cui Cage suonò uno dei suoi primi e più celebri lavori, *Sonate e interludi per piano preparato*, che fu accompagnato coreograficamente dalla danza contemporanea di Cunningham. Albers, che trovò di estremo talento i due artisti, li invitò per la sessione dello stesso anno. Nel frattempo Mark Tobey, invitato a insegnare pittura, diede una disdetta improvvisa. Cage suggerì ad Albers di invitare Willem de Kooning al suo posto, che aveva appena avuto una sua prima mostra personale a New York. Anche l'architetto e matematico Buckminster Fuller fu invitato a

¹⁰⁹ "Art institute summer 1944", *Black Mountain College Bulletin*, Vol.2 n.6, 1944.P10. Disponibile su: www.digital.ncdcr.gov. <22/10/2018>.

¹¹⁰ "Art institute summer 1945", *Black Mountain College Bulletin*, Edizione speciale, 1945.P10. Disponibile su: www.digital.ncdcr.gov. <22/10/2018>.

insegnare architettura per l'estate, rimanendo poi per gli anni successivi. Tra la costruzione della prima cupola geodetica di Fuller e gli allestimenti teatrali come *Le Piège de Méduse* di Erik Satie, l'estate del 1948 fu probabilmente uno degli apici culturali nella storia del college. Si segnò un passaggio dall'egemonia culturale europea e in particolare tedesca a un'autonomia americana, che corrispondeva al cambiamento culturale analogo che stava avvenendo in tutta la nazione. La scelta stessa di Cage, che organizzò il festival amatoriale su Erik Satie, culminato appunto con l'esecuzione della *comédie lyrique Le Piège de Méduse* – interpretata da Cunningham, Elaine de Kooning e Fuller con scenografia di de Kooning –, era orientata nel senso di emancipazione musicale rispetto alla musica di Beethoven, che sia al college, sia nel resto degli Stati Uniti, era vista come il punto di riferimento per eccellenza e che Cage si proponeva di superare.

Durante gli anni successivi alla fine della guerra, sia per il clima e sia per gli incentivi statali concessi ai reduci, ci fu un grande aumento di studenti al Black Mountain College. Da un totale di 180 studenti per tutti gli anni trenta si arrivò a 100 iscrizioni annue. Tra questi numerosi nuovi studenti vi furono anche Kenneth Noland e Robert Rauschenberg. Noland era originario di Asheville che dista poco più di 25 chilometri dal college, già frequentato dai suoi fratelli. Nel 1946, dopo aver passato gli ultimi anni nell'aviazione militare degli Stati Uniti, Noland si iscrive all'età di 24 anni al Black Mountain College. In quell'anno scolastico Josef e Anni Albers si erano presi un anno sabbatico, che venne esteso fino al semestre autunnale dell'anno successivo. Al suo posto insegnerà pittura Ilya Bolotowsky, che rimarrà fino al semestre primaverile del 1948. Nato a San Pietroburgo e naturalizzato americano, Bolotowsky era un pittore astratto che doveva molto agli insegnamenti di Piet Mondrian e dell'avanguardia europea. Durante la guerra fu di stazionamento in Alaska come istruttore e traduttore russo, e negli anni post bellici, quando sarà chiamato al Black Mountain, avrà un periodo di transizione pittorica da forme biomorfe a costruzioni molto vicine al neoplasticismo. I suoi metodi d'insegnamento erano molto più convenzionali rispetto a quelli di Albers; non disdegnava la copia dei "vecchi maestri" e lezioni classiche di storia dell'arte. Nonostante questo, il suo carattere gioviale da allegro veterano americano lo rese particolarmente popolare tra i giovani studenti maschi, tra i quali anche il giovane Noland. Al ritorno di Albers lui e Bolotowsky condivisero l'insegnamento artistico fino alla primavera del 1948. A causa della rigidità individuale di Albers e il cameratismo creato attorno a Bolotowsky, nonché

alla sua competitività, si vennero a creare due fazioni piuttosto contrapposte. Gli studenti che avevano frequentato i corsi di pittura nel '46 trovarono spesso “sciocchi” gli esercizi di Albers e troppo critico il suo approccio all’arte che richiedeva una notevole disciplina. «*Many of the Bolotowsky students accepted the prevalent romantic image of the painter or sculptor as existing on a higher plane than the designer or commercial artist, and a general criticism of Albers was that he produced only designers and architects, a patently untrue judgement*»¹¹¹. Albers era effettivamente un docente piuttosto rigido e autoritario, il suo odio per la negligenza e il suo sarcasmo, spesso umiliante, portava molti studenti a non vederlo di buon occhio o a temerlo. Il suo rigoroso formalismo europeo doveva renderlo una figura alquanto atipica nell’ambiente comunitario pre-hippie del Black Mountain. Al contrario di Bolotowsky, che portava gli studenti a mangiare hamburger a Asheville o tentava di sedurre le studentesse, Albers aveva una personalità alquanto riservata e al contrario degli altri professori si poneva in modo molto diverso rispetto agli allievi. Aveva probabilmente il modello professionale di Klee e Kandinsky al Bauhaus, ovvero figure auratiche, immerse e al contempo distaccate dalla vita comunitaria ma a cui era riconosciuto molto rispetto. Il brutto carattere di Albers e il suo insegnamento atipico rese spesso molto difficile agli studenti comprenderne la reale portata qualitativa delle sue lezioni; tra questi, almeno in quel momento, vi fu probabilmente anche il ventiquattrenne Kenneth Noland.

Rauschenberg d’altro canto era venuto appositamente al Black Mountain attratto dalla rigida disciplina che caratterizzava le lezioni di Albers e della quale sentiva di avere bisogno. Nel 1948 Rauschenberg si iscriverà al college trasferendosi dalla Francia dove stava studiando all’Académie Julian. Ad influenzarlo probabilmente fu la futura moglie Susan Weil, che aveva visitato il college prima di traslocare anch’essa in Francia, dove lo incontrò. Rauschenberg e Susan Weil arrivarono al Black Mountain nell’autunno del 1948 iniziando a frequentare le lezioni di Albers. Secondo le testimonianze di Rauschenberg, Albers fu al contempo sia un «*docente meraviglioso*»¹¹² sia «*una persona*

¹¹¹Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987. P.126.

¹¹² Robert Rauschenberg citato da Calvin Tomkins, *Robert Rauschenberg un ritratto*, Milano, Johan & Levi, 2008. P.37.

impossibile»¹¹³, e i suoi insegnamenti tanto illuminanti quanto frustranti per i continui svilimenti.

«Il fatto che fossi arrivato nel bel mezzo del semestre e fossi stato a Parigi gli dovette far supporre che ero una specie di sbruffone. Io ero pronto ad annullare tutti i miei desideri nella sua disciplina, ma lui non ci credeva. Non penso abbia mai capito che ero lì proprio per quello. [...] Se non avessi avuto il massimo rispetto per lui non avrei mai potuto accettare di essere trattato in quel modo»¹¹⁴.

Nonostante ciò, Rauschenberg riuscì a trarre un'ottima lezione dall'insegnamento di Albers, riconoscendo il peso che ebbe nella sua formazione definendolo come il migliore insegnante mai avuto.

«Lui non insegnava a “fare arte”, ma a sviluppare un personale senso dell'osservazione. Al corso di acquerello, per esempio, ti spiegava le proprietà specifiche dell'acquerello e non come fare un bel quadro. Le lezioni di disegno erano incentrate sulla funzionalità della linea, quelle di colore sulla flessibilità degli elementi cromatici e i complessi rapporti tra di essi. Tutto questo serviva in un certo senso a farti dubitare delle tue idee dimostrandoti che la realtà era più complessa di quanto immaginassi. I giudizi che dava in classe mi sembravano talmente atroci e devastanti che non gli chiesi mai una valutazione in privato, benché avessi la possibilità di farlo. A distanza di anni, però, continuo ancora ad apprendere dai suoi insegnamenti che riguardavano la sfera visiva e sono validi per qualsiasi cosa, dal giardinaggio alla pittura»¹¹⁵.

Rauschenberg rimase al Black Mountain fino alla primavera del '48, poi decise di trasferirsi a New York, dove nel frattempo aveva luogo l'età d'oro dell'espressionismo astratto.

Il 1948 fu contemporaneamente sia un anno di grande ricchezza culturale, con grandi ospiti e giovani artisti, ma fu anche un anno di crisi organizzativa per il college. Un dibattito tra due distinte fazioni colpì duramente il corpus insegnanti del Black Mountain. Il luogo di scontro fu il ruolo dell'insegnamento artistico, che negli anni aveva quasi completamente monopolizzato la scuola. Bill Levi, il rettore in carica, si era riproposto di

¹¹³ Robert Rauschenberg citato da Ibid.

¹¹⁴ Robert Rauschenberg citato da Ibid.

¹¹⁵ Robert Rauschenberg citato da Ibid.

riequilibrare il rapporto tra le discipline conferendone di più alle scienze sociali e umanistiche. Albers e Dreier, al contrario, consideravano l'enorme successo avuto nell'insegnamento delle arti plastiche e della musica in quegli anni puntando a fare della scuola un vero e proprio centro artistico. Questo conflitto, incrementato da una voce che girava nella scuola su una volontà di chiusura del college da parte di Dreier, portò alle dimissioni di quest'ultimo, alle quali seguirono quelle di Josef e Anni Albers, di altri colleghi e numerosi studenti. Sia Dreier sia Albers, lavorando da sedici anni all'interno della scuola, nel loro isolamento e coinvolti in ogni discussione, erano esausti del lavoro nel college che implicava un'immersione totale dei problemi a tutti i livelli della vita, personale e professionale. «*Aux dires des étudiants, Albers et Dreier semblent libérés de la lourde charge et de la responsabilité qu'ils portaient depuis de nombreuses années*».¹¹⁶ Dopo il Black Mountain college, Albers, diede una serie di seminari in molte università americane, tra cui Harvard, e organizzò una retrospettiva al Museo d'arte di Cincinnati. La maggiore libertà data dal minor numero di oneri amministrativi gli permise in quegli anni di lavorare al suo progetto pittorico personale iniziando la celebre serie degli *omaggi al quadrato*. Dal 1950 gli venne conferito il ruolo di capo del dipartimento di Design all'università di Yale, dove continuò le sue lezioni sui colori e sul disegno fino al 1958. Le discussioni continuarono anche dopo le dimissioni di Albers e Dreier, complici anche la situazione politica conservatrice che si stava imponendo prepotentemente negli Stati Uniti e la crisi economica interna alla scuola. Gli scontri si incentravano su una volontà da parte di alcuni membri del consiglio degli insegnanti di irrigidire le strutture scolastiche per migliorarne la reputazione agli occhi della società americana che, con il maccartismo, iniziava a non vedere di buon occhio iniziative come quella del Black Mountain. La situazione politica e l'atmosfera di paura rese molto complicato anche il reclutamento di nuovi studenti e professori. Il numero di studenti passò dal picco degli anni '45 /'47 di più di 100 studenti a meno della metà nel 1949, continuando a scendere con l'andare del tempo, mentre l'incrocio di culture tra America ed Europa, uno dei motori del college negli anni '40, fu ostacolato dal clima di sospetto istaurato dal senatore Joseph McCarthy. Ad esempio, un visto fu negato sia al fotografo Cartier Bresson sia al regista Jean Renoir invitati come ospiti alla scuola a causa del loro

¹¹⁶Éric Giraud, *Des faits du BMC : lieux, contextes, et administration du Black MountainCollege*. In Jean-Pierre Cometti, Éric Giraud, a cura di, *Black MountainCollege art, démocratie, utopie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014. P.67.

supporto alla guerra civile spagnola. La reputazione di “comunità comunista” non si risolse mai in inchiesta formale, ma agenti dell’FBI vennero più volte alla scuola per controlli e Johana Jalowetz, moglie di Heinrich Jalowetz, fu sospettata di spionaggio. La situazione complicata portò alla necessità di affidare più potere decisionale a una persona con una forte personalità. Questa persona fu trovata nella figura del poeta Charles Olson, già venuto al college per insegnamenti estivi, che divenne direttore dal 1953 al 1957 fino alla chiusura definitiva della scuola. Olson personalizzò molto il college, facendolo ruotare attorno alla sua personalità carismatica. Riprese in parte l’idea di Albers di focalizzarsi sulle arti, ma il perno fu l’ambito poetico letterario. Il sistema pensato per i semestri estivi di alternanza, in un relativamente breve periodo, di personalità diverse fu esteso a tutto l’anno, volendosi concentrare su ospiti che fossero quasi esclusivamente professionisti del settore piuttosto che insegnanti in senso stretto. Il metodo, denominato “sistema cinese”, era basata su un antico metodo d’insegnamento della Cina, in cui gli allievi avrebbero incontrato una volta al mese i “sapienti” che vivevano all’interno della città imperiale, e che gli avrebbero raccontato e spiegato il loro lavoro pratico. Similmente doveva accadere per gli ospiti esterni che a scadenza regolare si susseguivano al college raccontando le proprie esperienze. Tra questi ospiti si troveranno i poeti Robert Creeley, Robert Duncan e i pittori Franz Kline, Ben Shahn e Jack Tworikov, mentre torneranno Motherwell, Rauschenberg, Cage e Cunningham. La forte precarietà economica non scoraggiò iniziative culturali di estremo rilievo, come quello che fu denominato successivamente *Il primo happening*, che come *Le Piège de Méduse*, vedeva la collaborazione delle diverse personalità, che ora erano oltre a Cage e Cunningham anche Rauschenberg, Olson, M.C. Richards e il pianista David Tudor. Le fonti sono particolarmente confuse, ma l’“evento senza titolo” si sarebbe svolto nella mensa nell’estate del 1952 dove un film di Nicholas Cernovitch era proiettato tra il muro e il pavimento; Olson e Richard recitavano proprie composizioni; Cage leggeva un testo tutt’ora ignoto; Rauschenberg faceva girare dei vinili probabilmente a velocità accelerata, mentre i suoi *White Paintings* erano sospesi alle assi del soffitto; Tudor suonava al piano *Water Music* e Cunningham danzava in mezzo al pubblico seguito da un cane. Al contrario invece della *comédie lyrique* di Satie l’“evento senza titolo” non era frutto di un unico ideatore, non c’era nessun copione da seguire e, soprattutto, il pubblico era parte integrante dell’evento. O meglio, essendo molto lontano da una qualsiasi performance

teatrale, il pubblico avrebbe potuto reagire in modo imprevedibile. Infatti l'imprevedibilità era il perno fondamentale. La situazione, avrebbe potuto prendere pieghe improvvise e svolgersi in modi inaspettati. La casualità, o per meglio dire, la coscienza dell'incapacità ontologica della pianificazione totale, fu l'idea ricorrente sia di Cage – *Music Of Change* ne è uno degli esempi più rilevanti– che di un'intera generazione di artisti che lavoravano in America in quegli anni e che si esprimeva qui, per la prima volta, con un “evento” come medium espressivo.

Ma la personalità e il carisma di Olson e le geniali personalità che frequentarono la scuola in quegli anni non furono sufficienti a lenire le difficoltà finanziarie e, insieme alla perdita degli ultimi finanziatori, si arrivò alla vendita massiccia delle proprietà della scuola, allo smembramento della biblioteca e, infine, alla chiusura definitiva del college nel 1947.

Josef Albers

Quando Josef Albers arriva al Bauhaus statale di Weimar come studente nel 1920, ha trentadue anni e ha già sulle sue spalle una buona dose di esperienze. La sua formazione si era da tempo avviata sui due differenti binari dell'arte e dell'educazione che caratterizzarono tutta la sua vita. Anche se, in questo momento, questi binari rimanevano ancora molto divergenti. Al suo arrivo a Weimar Albers aveva già avviato con successo una carriera da insegnante elementare. Dopo aver frequentato due scuole propedeutiche all'insegnamento a Langenhorst e Büren, insegnò per alcuni anni a Bottrop, dove era nato, e in alcuni paesi limitrofi. In realtà, più che una vocazione naturale, l'educazione per Albers fu originariamente un impegno imposto da un desiderio paterno. Il padre, Lorenz Albers di professione imbianchino, desiderava infatti sia per Josef sia per sua sorella Magdalena una carriera da docente. Il suo percorso nell'insegnamento verrà lasciato quando Albers decise di dedicarsi all'arte, iniziando a frequentare prima il Königlichen Kunstschule a Berlino, la Kunstgewerbeschule di Essen e poi Kunstakademie di Monaco. La rinuncia alla carriera da insegnante più che ribellione verso la figura paterna sembra piuttosto una volontà di seguirne le orme. Infatti Albers ammetterà sempre la propria influenza verso i primi insegnamenti pratici da artigiano del padre; come l'iniziare sempre a dipingere una porta dal centro per riprendere le colature di colore e come non sporcarsi i polsini della camicia durante il lavoro.

«I came from my father very much, and from Adam, that's all... I came from a handicraft background. My father knew the rules, the recipes, and he taught them to me too. [...] He had a very practical mind. I was exposed to many handlings that I learned to steal with my eyes.»¹¹⁷

Quest'abbandono era vissuto in quel momento in maniera netta, insegnerà solamente per permettersi gli studi artistici e si propone di abbandonarlo raggiunta la propria autonomia. Una posizione che rivedrà soltanto quando Walter Gropius nel 1923 gli proporrà di occuparsi del corso propedeutico del Bauhaus. Il quell'occasione infatti Albers risponde a Gropius che era lieto d'aver insegnato in passato ma che non avrebbe più desiderato

¹¹⁷ Da una conversazione tra Albers e Nicholas Fox Weber. Nicholas Fox Weber, *The Artist as Alchemist*, in *Josef Albers: a retrospective*, New York, Solomon R. Guggenheim Museum, 1988. P.15

farlo¹¹⁸. Fortunatamente le capacità persuasive di Gropius furono più grandi della tenacia di Albers. Fu solo al Bauhaus che Albers riuscì a tenere assieme proficuamente l'insegnamento e l'arte, coniugando in una teoria della didattica artistica i pensieri e le riflessioni che lo avevano occupato in quegli anni. Tra questi vanno ricordati, forse anche prima delle influenze artistiche, i pedagoghi sui quali formò il suo pensiero da insegnante. Come maestro elementare Albers non poté fare a meno di avere a che fare sia con Jean-Jacques Rousseau che con Johann Heinrich Pestalozzi. Sulle loro idee, infatti, si basavano la maggior parte delle scuole propedeutiche all'ambito educativo. Sebbene i principî di Rousseau e Pestalozzi fossero esclusivamente diretti alla formazione del bambino, essi avevano tra i punti cardine idee che furono molto fruttuose in Albers anche in un'ottica di insegnamento non orientato all'infanzia. Tra questi i tratti più caratteristici dell'*Emile* di Rousseau, come l'esigenza di un apprendimento attivo che favorisca l'azione pratica sulla spiegazione verbale; un'idea condivisa anche da Pestalozzi che tra le altre cose mirava nella sua didattica a «intensificare e rafforzare progressivamente la facoltà intuitiva dell'orecchio per ben sentire, quella dell'occhio per ben vedere, quella della bocca per ben parlare e cantare»¹¹⁹. Problemi, quelli del rapporto tra insegnamento teorico e pratico e lo sviluppo dei sensi, in particolare quello della vista, che saranno i perni sui quali Albers baserà il suo futuro insegnamento artistico. Il tema dello sguardo ritorna anche nella sua formazione artistica pre-Bauhaus. Infatti, durante i suoi studi al Königlichen Kunstschule di Berlino nel 1913, Albers avrà come maestro il pittore Philipp Franck. Pittore dal vero e pieno sostenitore del modello naturale di stampo impressionista, Franck, metteva l'osservazione diretta della natura al primo posto. Notando come i suoi studenti fossero molto poco abituati a guardare attentamente, fece dell'insegnamento alla visione il punto di partenza per la guida all'apprendimento della pittura. Un'idea che stava all'inizio dell'educazione pittorica di Franck ma che in Albers diventerà, come avremmo modo di vedere, l'obiettivo didattico finale.

Nel 1920, mentre si trovava a Monaco a prendere deludenti lezioni di disegno di nudo, si ritrovò in mano uno dei primi programmi del Bauhaus. Le parole di Gropius che

¹¹⁸ Da un'intervista di Albers fatta da Martin Duberman del 11 novembre 1967 dove si descrive l'episodio. Citato in: Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.21.

¹¹⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze, 1933. P.97. Citato in: Mario Gennari, *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 2007. P.155.

inneggiavano all'unione tra le arti e l'artigianato, affiancate dalla cattedrale moderna di Lyonel Feininger, convinsero Albers a fare un ulteriore salto nel vuoto, a ricominciare di nuovo da zero; «*That was the best step I made in my life*»¹²⁰. Albers rimase forse al Bauhaus più di chiunque altro, quasi tredici anni, tre come studente e dieci da insegnante. Una divisione alla quale probabilmente lo stesso Albers avrebbe obbiettato. Per lui non si passava semplicemente dall'apprendere all'istruire, ma dall'apprendere all'apprendere istruendo. Come semplice studente al Bauhaus frequentò dapprima il corso preliminare di Johannes Itten, passando poi all'officina del vetro che dal 1921 ebbe come maestro della forma Paul Klee.

«*Klee was my form master in the glass workshop. He came to me and never criticized anything. He talked about something else. Never asked about any form problem with the windows I was working on. Never a word. He was too respectful. He was the nicest master I could ask for*»¹²¹

Tuttavia Albers, come egli tenne a precisare anche con un certo rammarico, non seguì mai i corsi di *figurazione plastica e pittorica* di Kandinsky e Klee. «*You see, in that catalogue also it looks as if I have studied with Klee and Kandinsky. I never did. I have respected them most highly, and later as my colleagues and neighbors. But I have not taken their classes. That's a fact. So I have very soon at the Bauhaus just made my own nonsense, you see, as I have tried all my life*»¹²²

Il corso propedeutico fu particolarmente importante nella formazione di Albers e in particolare del suo futuro modo di insegnare il disegno e la costruzione plastica. Tuttavia, non furono i principi del lavoro di Itten che lo influenzarono, bensì alcune delle tecniche educative che adottò in seguito. Quando nel 1923 Gropius sorprese Albers con la richiesta di sostituirlo nel corso preliminare affiancando Laszlo Moholy-Nagy, entrambi ripresero, sia per necessità sia per un effettivo valore, alcuni degli esercizi didattici di Itten. Tuttavia questi vennero depurati dalle convinzioni e principi estremamente spirituali che li muovevano. Lo studio storico artistico venne definitivamente messo da parte, mentre

¹²⁰ Nicholas Fox Weber, *The Artist as Alchemist, in Josef Albers: a retrospective*, New York, Solomon R. Guggenheim Museum, 1988. P.20

¹²¹ Josef Albers, *Intervista*, Sevim Fesci, New Haven, Connecticut 22/giugno/1968. Disponibile su: www.aaa.si.edu <01/06/18>

¹²² Ibid.

rimase e si sviluppò lo studio delle composizioni con diversi oggetti. Sia Moholy-Nagy sia Albers ripresero l'analisi dei materiali ponendo questi esercizi come base del corso preliminare, lasciando come fine quello di farne fare esperienza all'allievo e di farne conoscere le qualità prima della scelta del laboratorio specialistico.

Ma il punto decisivo che Albers trae dall'insegnamento di Itten è la concezione dell'esercizio artistico come gioco. Gli esercizi che Albers ideerà durante la sua carriera saranno pensati nello stesso modo in cui li pensava Itten, dove il senso didattico non stava nel raggiungere un particolare risultato, bensì nel loro processo di creazione. Questo senso post schilleriano di gioco, che arriva a Itten tramite il pedagogo di formazione pestalozziana Friedrich Fröbel, si applica a una didattica che non mira a creare un oggetto definibile artistico, ma a formare mirati aspetti nello studente. Gli scopi formativi saranno tuttavia piuttosto diversi. Itten, con la sua idea metafisica dell'arte e dell'artista, progettava i suoi esercizi col fine di valorizzare l'esperienza intuitiva e l'espressione personale, mentre Albers, al contrario, non aveva come obiettivo didattico far esprimere ai propri studenti la loro interiorità. Non che ritenesse che l'espressione in sé fosse estranea all'arte, lo dimostra la sua vicinanza all'ala espressionista del Bauhaus, bensì che essa non dovesse essere l'obiettivo dell'educazione. Senza avere fretta di produrre un oggetto artistico, e anche solo espressivo, gli esercizi erano concepiti come regolari e meccanici ma ben mirati a sviluppare determinate caratteristiche manuali, percettive o cognitive. Un lavoro del genere mirava a rendere lo studente in grado di pensare in relazione a un problema alla volta: «*thinking in situation*»¹²³. Senza essere gettati nel vuoto dell'espressione personale prima del tempo l'allievo riusciva a pensare in modo flessibile, riuscendo ad approcciarsi e a risolvere diversi problemi. Esattamente come un musicista fa esercizi di solfeggio prima di mettersi a comporre sonate o sinfonie, o come uno studente di lingue compie esercizi grammaticali mirati prima di scrivere un testo di senso compiuto, gli studenti di Albers imparavano a gestire diversi aspetti del linguaggio visivo prima di usarlo in autonomia.

In questo modo Albers iniziò a concepire un corso preliminare che fosse concretamente propedeutico al lavoro all'interno del Bauhaus. Non solo in termini puramente tecnici,

¹²³ Josef Albers, *Dimensions of Design*, 1958. Disponibile su: www.albersfoundation.org <21/03/18>.

ma anche come formazione di un differente approccio al lavoro. Lo scopo non era solo dare i rudimenti metodologici utili nei laboratori successivi, bensì far sviluppare un pensiero pratico negli studenti che sarebbero poi stati in grado di ragionare per efficienza e creatività. Questo avveniva prima di tutto attraverso lo studio dei materiali, che, tolte le implicazioni spirituali e espressioniste di Itten, diventava un'analisi sensoriale e fisica che puntava a una presa di coscienza maggiore delle caratteristiche intrinseche della materia. Albers riprese gli esercizi di Itten dividendoli in due categorie: lo studio del materiale vero e proprio - il così detto *Materialstudie* - e la *Materie*, che mirava a ricombinarli in composizioni. Attraverso questa divisione Albers scinde due problemi che Itten affrontava contemporaneamente: lo studio delle caratteristiche intrinseche degli elementi di lavoro e lo sviluppo del pensiero costruttivo necessario per elaborarli. In questo modo le due questioni riescono ad essere realmente approfondite in ogni loro aspetto. Lo studio del materiale viene semplificato prendendo in analisi un solo elemento alla volta e cercando di utilizzarlo in modo efficiente e non convenzionale. Tuttavia l'obiettivo di Albers è più trasmettere un modo di approcciarsi all'oggetto fisico piuttosto che analizzare gli specifici materiali utilizzati in seguito nei laboratori. Infatti, essendo più costosi, il vetro, l'acciaio o il legno erano esaminati in un secondo momento da Moholy-Nagy, mentre nel primo semestre era necessario per i nuovi studenti imparare dapprima un corretto modo di pensare e di lavorare. Per raggiungere lo scopo si sceglievano materiali innanzitutto economici e facilmente reperibili, che potessero permettere di sperimentare abbondantemente senza porsi problemi relativi ai costi. Inoltre, si prediligeva quelli che non necessitassero di un'eccessiva formazione tecnica, in modo da riuscire ad arrivare più efficacemente allo scopo educativo. In queste scelte organizzative si riscontra il già trattato principio d'efficienza, che come abbiamo visto fu uno dei punti cardine della filosofia del Bauhaus, e fu per Albers, come lo fu per Klee, uno dei maggiori obiettivi educativi da trasmettere. Tuttavia in Albers questo insegnamento iniziava già nel modo di preparare le proprie lezioni portandolo a un livello ancora più ampio. Per far imparare agli studenti a riflettere in maniera efficace si pensava la lezione nei medesimi termini, ragionando su quale fosse il modo migliore per giungere all'obiettivo pedagogico con il minore spreco di materiale. Come ai suoi studenti a cui era richiesto di non far sprechi e di aver ben chiaro il loro obiettivo, anche l'organizzazione dell'esercizio stesso doveva essere ideato in maniera analoga.

«This point to a main feature of our curriculum: economy. Economy in the sense of parsimony in relation to expenditure (material and labor) and the best possible exploitation with regard to the effect. Economy becomes practical in that students plan as much as possible before execution. (Thinking things over is the cheapest way to avoid waste). Consent to the use of new materials depends upon the students' remaining true to the objective of the project. As much as possible, materials are to be used without waste, without cutting. Preliminary experiments are made in the smallest possible form, and in the case of valuable materials, using cheaper substitutes.»¹²⁴

L'esercizio più emblematico sullo studio dei materiali fu senza dubbio la piegatura della carta. Uno dei lavori più caratteristici e ricordati di Albers che, proprio grazie a questo suo carattere d'economia, verrà poi riproposto in tutti i luoghi in cui insegnerà. La carta, al contrario di molti altri materiali, non richiedeva una grande abilità pratica per esser maneggiata, e poneva tutti i nuovi



studenti ad un livello iniziale omogeneo. Albers entrava in classe, distribuiva la carta e chiedeva che fosse rielaborata senza sprechi in modo da rispettarne le caratteristiche, tuttavia senza pronunciarsi assolutamente su quale fosse la soluzione o il percorso da seguire.



«Signori e signore, siamo poveri e non ricchi. Non ci possiamo permettere di sprecare materiale e tempo. Dobbiamo ricavare il meglio dal peggio. Ogni opera d'arte ha un determinato materiale di partenza e perciò dobbiamo indagare in primo luogo com'è fatto questo materiale. A questo scopo ci metteremo a fare degli esperimenti, senza pretendere di realizzare delle opere finite. Al momento preferiamo l'abilità alla bellezza. Lo spreco di energie è legato al materiale con il quale lavoriamo. Pensate che spesso potete ottenere di più

¹²⁴ Josef Albers, *Teaching form through practice*, Bauhaus, 2 no. 3, 1928. Disponibile su: www.albersfoundation.org <21/03/18>.

facendo di meno. Mi avete capito? Ora vorrei che prendeste i giornali che avete ricevuto e che ne ricavaste qualcosa di più di ciò che essi sono in questo momento. Vorrei anche che rispettaste il materiale, che lo utilizzaste in maniera coerente e teneste conto delle loro proprietà. La cosa migliore è che riusciate a fare tutto questo senza l'aiuto di taglierini, forbici o colla. Buon divertimento!»¹²⁵

I risultati, con il ripetersi dell'esercizio, portavano a una comprensione e a una valorizzazione dei caratteri del materiale a prescindere dal loro uso tradizionale. La carta, essendo sempre utilizzata come supporto grafico, la si pensava esclusivamente in modo bidimensionale, con un lato perennemente in ombra e i bordi poco valorizzati. Iniziando a vedere la carta come materia e non solo come base si passava da una combinazione di due dimensioni a tre. Osservando fuori dalle proprie abitudini il materiale di lavoro lo si poteva vedere nelle proprie caratteristiche intrinseche, imparando successivamente a valorizzarle e a sfruttarle.

«The most common ways of working with the material are noted, and, because they already exist, they are forbidden. Example: outside (in handicrafts and industry) paper is employed mostly lying flat and glued, whereby one side of the paper loses its expressions, and the edge is almost never used. This is the reason why we use paper standing, uneven, mobile sculpture, both sides, with an emphasis on the edge. Instead of gluing it, we bind it, stick it into things, sew it, rivet it, i.e. fasten it in other ways and test its performance under tension and pressure.»¹²⁶

Gli esercizi si svolgevano come degli esperimenti. Attraverso la prova continua si riusciva a capire come utilizzare al meglio un materiale e a conoscerne le caratteristiche. Infatti, come abbiamo visto, queste non erano esposte all'inizio della lezione, ma se ne faceva esperienza con la pratica. Solo alla fine venivano discusse con tutti gli studenti, attraverso anche un confronto collettivo dei risultati raggiunti. La peculiarità essenziale che emerge in primo luogo da questo esercizio, ma che contraddistingue l'intero metodo pedagogico di Albers, concerne il ruolo svolto dall'esperienza nel processo d'apprendimento. Attraverso questo procedimento didattico, che viene direttamente dalla sua formazione

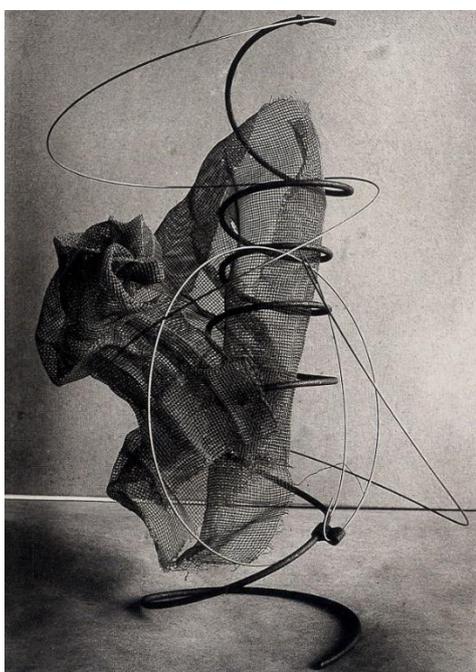
¹²⁵ Da una testimonianza di Hannes Beckmann citato in Norbert M. Schmitz, *Il corso propedeutico di Josef Albers: a scuola di creatività*, in Jeannine Fiedler, a cura di, *Bauhaus*, Gribaudo/Könemann, 2006.

¹²⁶ Josef Albers, *Teaching form through practice*, Bauhaus, 2 no. 3, 1928. Disponibile su: www.albersfoundation.org <21/03/18>.

da maestro elementare, ai nuovi studenti del Bauhaus non erano date prima del compito delle nozioni sulle caratteristiche del materiale, queste erano scoperte direttamente da loro durante lo svolgimento dell'esercizio. Non a caso la parte del corso propedeutico a lui affidata prendeva il nome di *Werklehre*, ovvero imparare attraverso la pratica. Questo è, in realtà, strettamente legato all'organizzazione efficiente della lezione. Il modo più efficace di trasmettere un concetto per Albers, come per Rousseau e Pestalozzi, è quello di farlo esperire attivamente dallo studente, in questo caso indipendentemente dall'età. Spiegare attraverso una teoria le caratteristiche dei differenti materiali avrebbe riscosso pochi risultati in termini di assimilazione da parte degli studenti. Al contrario, il cercare attraverso la pratica una soluzione a un problema iniziale, sapendo che non c'è una strada migliore già battuta, porterà non solo a conoscere le caratteristiche del materiale, ma anche ad assimilare un metodo e un modo di pensare.

Si imparava, prima ancora delle singole proprietà della materia, un metodo pratico per conoscerle. Questo sarebbe risultato essenziale in un secondo momento per compiere una scelta efficiente senza pregiudizi. Ovvero, lo studente sarebbe stato in grado di rispondere alla domanda "qual è il materiale migliore per giungere a questo scopo?" senza essere distratto dall'uso tradizionale del materiale. In questo modo la pratica andava a precedere la teoria. Non che le teorie storiche fossero escluse a priori dall'insegnamento, anzi Albers era solito portare gli studenti in fabbriche o in laboratori artigianali per fargli vedere dal vivo gli usi tipici dei materiali da tempo consolidati. Tuttavia la teoria non era vista come condizione primaria da perseguire in quanto tale, ma come il cementificarsi di una pratica che rispondeva in passato a determinate esigenze storicamente determinate e che spesso non sono più attuali. Conoscere le proprietà dei materiali avrebbe portato a un approccio più elastico rispondendo in maniera migliore alle necessità moderne. Per aggirare il problema di una tradizione ingombrante, alcune materie utilizzate in questa tipologia di esercizi erano appositamente scelte per la loro estraneità dal contesto artistico o artigianale: ciò avrebbe necessitato un minore sforzo per rielaborarli in maniera efficiente e creativa. Il fil di ferro o la iuta sono degli esempi di materiali utilizzati da Albers in quest'ottica, che senza una tradizione artistica consolidata risultavano molto efficienti per il suo fine educativo

La *Materie* al contrario degli esercizi sullo studio del materiale, si concentrava meno sulle caratteristiche strutturali e aveva come scopo quello di fare esperienza di un materiale in relazione con un altro. L'esercizio, similmente a quelli di Itten, consisteva nell'assemblare diversi materiali, sempre poco costosi e facilmente reperibili, con lo scopo di sviluppare un'intelligenza costruttiva nell'allievo, piuttosto che fargli realizzare un oggetto artistico. Questo lavoro è forse l'eredità più diretta di Itten, anche se Albers riesce a semplificarlo riducendo innanzi tutto l'uso dei materiali da combinare. In questo caso l'attenzione alla materia era, più che strutturale e intrinseca, legata alla percezione della sua apparenza esteriore in un contesto di relazione con altri elementi. Le parti



venivano ricombinate attraverso criteri percettivi, sia visivi sia tattili, in accordo con i loro caratteri strutturali, per la loro fisionomia o per la loro trama. Soprattutto in questo genere di esercizio veniva adoperato veramente qualunque tipo di oggetto: dalla carta alla iuta, dai chiodi alla carta argentata, ai giornali alle molle, dalla rete metallica al vetro, fino anche a gomme da masticare, gusci d'uova, burro e tabacco. Nelle *Materie* si apprendeva, oltre che a un pensiero costruttivo, anche che qualsiasi materiale, che fosse anche il più banale, messo nel punto giusto può trasformarsi e diventare eccitante. Le loro relazioni venivano studiate analogamente alle reazioni tra i colori o le forme in pittura.

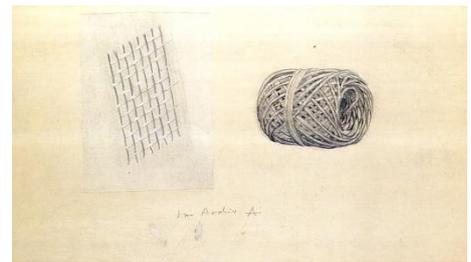
«Just as colors enter into relationships with each other (timbre –interval – tension, harmony – “disharmony”), the superficial forms we note with our fingertips and with our eyes enter into relationships with each other. In the way red complements green, and is simultaneously its contrast and balance, materials such as brick and burlap, glass and stearin, wire mesh and wood ‘stand’ in the same relationship. We classify the appearance of materials’ epidermis (outer layer) as essentially different in structure, facture and texture. Our employment of them is more like painting than construction, so that spatially, interruption, and interpenetration appear as an illusion.»¹²⁷

¹²⁷ Ibid.

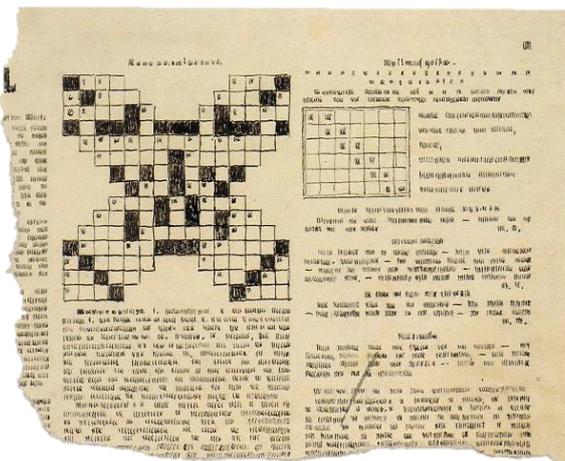
Si trattava di un esercizio di composizione che differiva da quelli di Kandinsky e di Klee solo per la materia; invece di essere elementi pittorici in questo caso si trattava di carta, iuta, fil di ferro o vetro. In effetti questo è il primo punto di contatto tra la teoria artistica di Kandinsky e quella di Albers. Entrambi infatti vedevano l'idea di opera d'arte totale concretizzarsi per prima cosa in un principio comune compositivo. Tuttavia, mentre Kandinsky concepiva la base comune delle arti attraverso collegamenti analogici in grado di congiungersi per la creazione fisica dell'opera d'arte totale; Albers pensava che il punto in comune fosse lo sviluppo di un pensiero costruttivo che si concretizzasse solo in criteri di progettazione analoghi. «*Albers distinguished design from art. Design was, rather, the underpinning of art: an underlying order, with its own organizational principles, that connects all the arts*».¹²⁸ La differenza è probabilmente una questione di orientamento. Kandinsky vede le corrispondenze compositive all'esterno dell'uomo mentre Albers sposta l'attenzione al suo interno, verso il pensiero cognitivo e percettivo. L'obiettivo sarà dunque quello di sviluppare quest'intelligenza costruttiva in grado di essere utile per la progettazione sia di una scultura, sia di una casa sia di un posacenere. Questi criteri progettuali, che passano prima da un'analisi del materiale singolo poi dalla sintesi compositiva, cercano di andare oltre allo stile artistico temporalmente limitato proponendosi come universalmente validi. Anche la struttura stessa dell'educazione propedeutica di Albers fin qui descritta sembra svilupparsi secondo le fasi di analisi e sintesi descritte da Kandinsky. Se Kandinsky e Klee miravano allo studio isolato degli elementi propri della pittura, linee, colori e forme, per poi riutilizzarli nel rispetto delle loro caratteristiche e potenzialità, anche Albers struttura il suo insegnamento in questo modo, dove il *Materialstudie* è la fase iniziale di analisi, mentre la *Materie* quella successiva di sintesi.

¹²⁸ Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.101.

Era piuttosto comune che durante o alla fine di un esercizio di studio del materiale o di composizione Albers chiedesse agli allievi di disegnare quello che avevano realizzato. Infatti, il disegno non sarà affatto escluso dall'insegnamento di Albers, anzi, occuperà nel tempo un ruolo fondamentale. Il disegno dal vero sarà incentivato



soprattutto dal 1930 con una richiesta esplicita di Mies van der Rohe nell'ottica d'essere utile alle attività di progettazione architettonica. Tuttavia, per Albers il disegno non si presenta come la classica attività accademica di mimesi, in cui si puntava alla realizzazione di una copia esatta di un oggetto. Come tutti gli esercizi-giochi di Albers il senso della riproduzione grafica non è nel risultato finale ma nel processo. Come vedremo, secondo il suo pensiero l'atto grafico comprende sia un lato cognitivo legato alla percezione visiva, sia uno manuale; due aspetti che possono essere allenati e migliorati. In quest'ottica la didattica di Albers si concentra sui processi di creazione del disegno, sia mentali, sia visivi, sia manuali, piuttosto che sui risultati finali di aderenza a un modello. In particolare, nell'ottica dello studio del materiale caratteristica del Bauhaus, si richiedeva un'attenta osservazione dell'oggetto in analisi. Nel corso propedeutico il disegno dal vero si presentava dunque come uno strumento per imporre allo studente l'osservazione analitica e formale di ciò che si aveva davanti. In questo modo l'allievo



era portato a concentrarsi visivamente in maniera molto più approfondita rispetto ad uno sguardo normale. Un esercizio grafico emblematico che si collega alle *matière* era quello denominato “*typofacture*”¹²⁹. Si prendeva un frammento di una pagina di giornale come soggetto cercando di riprodurlo. Tuttavia Albers non chiedeva di ricopiarne le parole, bensì la percezione dei vuoti e di pieni utilizzando solo un breve tratteggio. Non si

trattava esclusivamente di riprodurre cosa si percepiva del foglio ma anche ad allenare la mano a creare un segno omogeneo e ritmico in modo da raggiungere lo scopo prefissato.

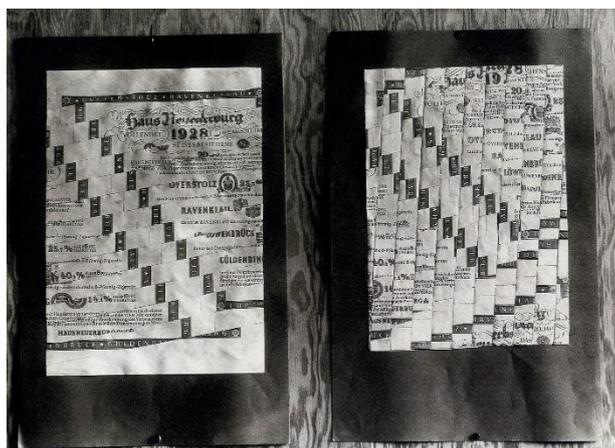
¹²⁹ I nomi degli esercizi virgolettati sono ripresi da Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006.

Questo fine era l'analisi del materiale, che prima di essere un oggetto astratto era un qualcosa percepita soggettivamente.

«*Wedding his interest in perception to his affection for commonplace materials, the choice of printing text as subject matter for drawing ranks among Albers's most remarkable and idiosyncratic pedagogical inventions. We read the newspaper, we scan the timetable, Albers implied, but don't truly see them. The exercise directed students to "read" the pages they saw in a different, more visual way, and it reminded them that, like a painting or a drawing, printed matter has form, character, touch: a "matière" quality of its own.*»¹³⁰

L'insegnamento del disegno si inizia a strutturare verso la fine degli anni del Bauhaus, ma sarà al Black Mountain Collage che Albers lo renderà più intenso e organizzato. In America elaborerà più sistematicamente esercizi mirati a sviluppare parallelamente sia un controllo manuale sia una capacità d'osservazione, in modo presentare il disegno come vero e proprio linguaggio visivo.

Un altro degli esercizi caratteristici del corso preliminare di Albers al Bauhaus è quello che viene solitamente ricordato dalla critica come “*Reordering*” o riordino, e fu una sostanziale variazione delle *matière* e non troppo dissimile alla “*typofacture*”. In questo caso i materiali utilizzati erano prevalentemente bidimensionali e, al contrario della piegatura della carta, non venivano rielaborati tridimensionalmente. Gli oggetti utilizzati erano generalmente pagine di giornale, elenchi telefonici, carta da parati, mappe, fotografie o anche banconote – che durante il crollo del marco del 1923 valevano poco più del resto dei materiali usati –, e come nelle *matière*, questo esercizio avevano lo scopo di trasformarli da qualcosa di ordinario in qualcosa di più eccitante. Anche in questo caso si lavorava sulla percezione visiva e l'apparenza “epidermica” del materiale. In generale si cercava di modificare un oggetto statico in qualcosa di dinamico, o qualcosa di piatto in qualcosa di voluminoso.



¹³⁰ Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.157.

Lo si faceva prevalentemente attraverso il ritaglio, la ricomposizione e il collage. Osservando alcuni dei prodotti di questi esercizi giunti fino a noi si può notare come immagini di giornale o carta da parati vengano ritagliati e ricomposti sfruttando le linee, le forme o i colori che già li caratterizzavano, per conferirgli volume o dinamismo, trasformando qualcosa di piatto in qualcosa di originale e stimolante. In questi risultati si vede come un oggetto di uso pratico possa essere rimodellato radicalmente perdendo completamente quei caratteri che ce lo presentano come quotidiano e banale. La trasformazione del materiale è un principio ricorrente nell'insegnamento ma anche nell'arte di Albers. Puntare ad ampliare il senso e le percezioni di un elemento fisico, grafico o cromatico, senza tuttavia tradirne le sue caratteristiche, sarà un punto fondamentale in tutto il suo lavoro fino agli omaggi al quadrato. Nel caso dei riordini questo aspetto diventa il focus principale, sebbene successivamente venga affrontato in maniera più percettiva nel corso sul colore. Gli esercizi cromatici, che probabilmente sono passati alla storia come l'insegnamento principe di Albers, saranno tuttavia inaugurati solo in un secondo momento al Black Mountain College. Infatti, al Bauhaus, tale argomento erano affidato, come abbiamo avuto modo di vedere, al *seminario di figurazione plastica e pittorica* di Kandinsky e Klee.

Sebbene si abbia la necessità di suddividere e nominare gli esercizi di Albers per comprenderne appieno le idee sulle quali si concentravano, è da sottolineare tuttavia come il suo modo di lavorare fosse molto fluido e poco incasellato in lezioni specifiche. Il passaggio da uno studio all'altro avveniva in modo scorrevole; dopo un esercizio sul materiale lo si poteva riutilizzare in combinazione con altri e successivamente disegnarne il risultato. Questo è dipeso probabilmente dal particolare metodo didattico di Albers che non mirava a fornire delle risposte o delle nozioni, ma piuttosto a porre determinate domande focalizzando l'attenzione a specifiche questioni. Come sostenne poi a fine carriera «*Saper insegnare significa saper porre giuste domande piuttosto che dare risposte esatte*»¹³¹. Risolto o affrontato un problema era naturale che di conseguenza se ne ponessero altri. In questo modo Albers riusciva a tener assieme tutti i concetti affrontati evitando di farli apparire come isolati gli uni dagli altri.

¹³¹ Josef Albers, *Interazione del colore*, Milano, Il Saggiatore, 2013. P.110.

Dopo tredici anni all'interno del Bauhaus, Albers aveva maturato un pensiero pedagogico e artistico estremamente strutturato, sia nella teoria sia nella pratica. Il suo corpus di pratiche educative era particolarmente ricco e basato su un metodo didattico che gli avrebbe consentito di ampliarlo ancora senza troppe difficoltà. Cosa che iniziò a fare al suo arrivo al Black Mountain College il 28 novembre nel 1933. Le idee caratteristiche del Bauhaus, di cui Albers si fece ottimo portavoce, si incastrarono perfettamente con gli ideali sul quale si fondava il Black Mountain Collage. Le sue lezioni artistiche che miravano ad un'attività sia cognitiva sia manuale attraverso l'esperienza pratica erano esattamente quello che Rice e Dreier stavano cercando. Nella loro ricerca di fondare un college che tenesse insieme educazione teorica e pratica, che allenasse sia la mente sia il corpo e che operasse a un livello sia cognitivo sia emotivo già l'insegnamento artistico avrebbe avuto a priori un ruolo fondamentale. Tuttavia quello di Albers, non essendo un approccio all'arte totalmente nozionistico o manuale, risultò per quel nuovo contesto non solo buono ma perfetto. Un incontro che Albers riuscì ad apprezzare in modo marcato, trovando un ambiente in grado di fargli ricordare quello aveva trovato tredici anni prima al suo arrivo al Bauhaus di Weimar.

«È incredibile quanta acqua salata separi la Germania dall'America. E l'America deve essere incredibilmente grande. Da quello che riusciamo a vedere ci sembra molto interessante, in particolare gli americani. Molto molto gentili. Stiamo vivendo tante gioie come non avveniva da tempo. Così piena di giovani, di vita e – di interesse per l'arte. New York è piacevole e vitale e ricorda molto Parigi. E puoi vedere un'arte eccellente! Black Mountain meravigliosa, completamente immersa tra le montagne, intensa come la resina, ma più abbondante. Ovunque nei boschi si trovano rododendri, selvatici e alti. Passeggiamo senza mantelli e restiamo seduti al sole tutta la mattinata. Viviamo e mangiamo davvero bene; noi 2 abbiamo 2 bagni nella nostra camera da letto. Il clima è allegro e molto bello. In giro c'è un'aria da primo Bauhaus e tanti volti bauhausiani. E braccia per il nostro lavoro. Sono così simili a noi che non ci fanno sentire lontani da casa. Siamo davvero felici.»¹³²

¹³² Lettera inviata da Josef e Anni Albers ai coniugi Kandinsky il 3/12/1933 dal Black Mountain College. Josef Albers, Wassily Kandinsky, *Lettere dall'esilio 1933-1940*, Milano – Udine, Mimesis, 2013. P.p. 25,26.

Probabilmente l'unico attrito che si presentò negli anni fu circoscritto al rapporto con gli studenti; ma si trattò in realtà di una questione più caratteriale che ideologica. La maggior parte delle testimonianze che si hanno degli alunni del Black Mountain descrivono Albers come un professore particolarmente rigido e spesso autoritario. Questa fu probabilmente una delle contraddizioni dell'insegnamento di Albers; se lui voleva presentarsi alla classe più come un compagno che come un genitore il suo intento era spesso tradito dalla sua forte pretesa di ordine. I suoi rimproveri, che spaziavano dagli argomenti delle lezioni fino al modo di vestire, divennero piuttosto celebri e Albers venne ricordato, oltre per il suo innovativo metodo didattico, anche per la sua rigorosa disciplina.

«Albers didn't mince words, and his honest remarks, as could be expected proved memorable. Student through the years variously recall his critics as kind, patient, encouraging, and fun, but also as humiliating, unforgettably devastating, merciless, biting, severe, excruciating, mean, and vicious. Albers was capable of flinging a student's painting across the room or turning a student's painting around, slamming it against the wall, and saying "when I come into his room, you take his painting and turn it to the wall". Although it's certain that Albers packed a dose of calculation into his kit, it's also clear that he occasionally veered out of control. Not surprisingly, some student lived in fear of his tantrums. Some allegedly required days or weeks to recover after he had laid waste to their work, and even considered dropping out of school altogether.»¹³³

In effetti il rigore e la disciplina divennero in America un tratto piuttosto distintivo di Albers. Fu probabilmente un modo di Albers di relazionarsi e di reagire ad un contesto nuovo, quello americano e della piccola comunità della Carolina del nord, che aveva come solido principio caratterizzante quello della libertà individuale. Per gestirla Albers ritiene che fosse strettamente necessario far uso di una grande forza di volontà nell'autodisciplinarsi. Questa idea si applica contemporaneamente sia nel suo lavoro sia nel relazionarsi, anche severamente, con gli studenti. *«Dal rigoroso monitoraggio del proprio lavoro che ho descritto consegue un elemento di grande valore: la disciplina, sia come precetto che come risultato. Linee chiare e precise sono i principali fattori della*

¹³³ Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.78.

*disciplina, come la chiarezza del prodotto finale dimostra».*¹³⁴ In quest'affermazione infatti si potrebbe intendere la parola linea sia in senso letterale, di un disegno, sia in senso metaforico, come programma didattico, vedendo come questi principi si applichino sia al fare artistico sia al suo insegnamento. Il tema della disciplina in relazione alla libertà lo interessò particolarmente perché si ritrovò ad affrontarlo in prima persona. Al Black Mountain College Albers si trovò completamente libero di gestire il proprio programma didattico. Infatti, come già detto, il college americano consentiva la libertà ai maestri di decidere quali fossero i metodi e i temi per i loro corsi e agli studenti la libertà di quali frequentare. Inoltre, Albers fu libero non solo da vincoli accademici ma anche dall'influenza di altre personalità caratterialmente molto forti come quelle che ruotavano attorno al Bauhaus. Senza la pesantezza dei contrasti intellettuali che scuotevano la scuola tedesca e senza nessuna imposizione metodologica Albers fu in grado di sviluppare in piena autonomia, e con grande libertà, il proprio programma didattico. Questo programma non muta moltissimo nei termini di metodo, tuttavia esso si riadatta a un gruppo di studenti diversi da quelli del Bauhaus. In effetti gli alunni tedeschi erano comunque intenzionati, se non a diventare geni romantici, a lavorare nel campo dell'artigianato, del design o dell'architettura. Mentre al contrario quelli del college americano non erano indirizzati in un percorso pedagogico prestabilito, bensì liberi di valutare e scegliere la propria strada. Al Black Mountain College Albers si trova nella situazione di pensare a un insegnamento artistico che si rivolga ad un ventaglio ampio di studenti dei quali la maggior parte non avrebbe continuato la carriera artistica. Di conseguenza Albers ripensò la propria teoria didattica per rispondere a questo problema e lo fece senza puntare ad insegnare tecniche artistiche che sarebbero rimaste inutilizzate dopo la scuola o praticate solo in termini ludici. Ciò che cercò di fare fu enfatizzare quegli aspetti che avrebbero sviluppato in tutti un modo diverso di pensare, di fare ma soprattutto di guardare. Difatti, la risposta che diede al suo arrivo negli Stati Uniti a chi gli chiedesse quale fosse il suo obiettivo educativo fu quella di insegnare ad aprire gli occhi. «*In short, our art instruction attempts first to teach the student to see in the widest sense: to open his eyes to the phenomena about him and, most important of all, to open his eyes to his own living, being*

¹³⁴ Josef Albers, *insegnare il design*. In Marco Pierini, a cura di, *Josef Albers*, Cisanello Balsamo, Silvana, 2011. P. 91.

and doing».¹³⁵ Influenzato dalla psicologia della Gestalt si concepiva la percezione sensoriale come profondamente connessa con il pensiero cognitivo. Al contrario della psicologia atomista precedente infatti la Gestalt non considerava la percezione e il pensiero come due processi distinti e in relazione, ma parte di un unico grande processo cognitivo. «*Il tutto non è più la somma delle parti ma qualcosa di più, “qualcosa d’altro”*»¹³⁶. Albers, come Wertheimer, Köhler o Koffka, pensava allo sguardo come una parte integrante dell’intelligenza e non un’apertura passiva sul mondo. In quanto tale esso era passibile di educazione e l’obiettivo didattico principale di Albers in America fu proprio insegnare a sviluppare la propria visione. Questo passava innanzitutto dalla presa di coscienza dei processi percettivi che ci fanno fare esperienza visiva del mondo circostante. Educando a risolvere problemi grazie all’uso più consapevole dei propri sensi si orientava la didattica artistica verso il presente e le sue problematiche. Questo avveniva in pieno accordo con i principi del Black Mountain in cui l’educazione mirava a stringere dei legami forti, in termini continuativi, con la vita.

*«If we accept education as life and as preparation for life, we must relate all school work, including work in art, as close as possible to modern problems. It is not enough to memorize historical interpretations and aesthetic views of the past or merely to encourage a purely individualistic expression. We need not be afraid of losing the connection with tradition if we make the elements of form the basis of our study. And this thorough foundation saves us from imitation and mannerisms, it develops independence, critical ability, and discipline.»*¹³⁷

Le riflessioni di Albers sui rapporti tra arte, educazione e vita si rafforzano al suo arrivo in America, confrontandosi con i colleghi del Black Mountain College e, dopo aver imparato la lingua, leggendo Dewey. Pubblicato nel 1935 sulla rivista “progressive education” il testo di Albers “Arte come esperienza” deve molto al pensiero di Dewey, a partire dal titolo omonimo al saggio estetico più celebre del filosofo americano. La critica di Dewey dell’arte reclusa nei propri spazi chiusi, estraniata dalle dinamiche della vita vissuta, e soprattutto del concetto di esperienza estetica in grado di far esperire in modo

¹³⁵ Josef Albers, “Concerning Art Instruction”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 N.2, 1934.P.P.3-4. Disponibile su: www.blackmountaincollegeproject.org. <16/01/2018>.

¹³⁶ Wolfgang Köhler, “La Psicologia della Gestalt oggi”, in AAVV, a cura di Mary Henle, *Documenti sulla Psicologia della Forma*, Milano, Bompiani, 1970. P.122.

¹³⁷ Op.Cit. P.2.

più profondo il mondo, come si può vedere, si accorderà in maniera eccellente con il pensiero di Albers.

«Se siete d'accordo con me sul fatto che la religione praticata solo la domenica non sia affatto religione, allora condividerete anche che godere l'arte solo nei musei, o usarla come fonte di svago o ricreazione nei momenti di disimpegno non dimostra alcuna comprensione dell'arte. Se l'arte è un aspetto essenziale della cultura e della vita, allora non dobbiamo più far sì che i nostri allievi diventino storici dell'arte o imitatori del passato ma, piuttosto, dobbiamo educarli alla visione dell'arte, all'operare artistico e, ancor di più al vivere artistico. Poiché la visione e il vivere artistici sono un vedere e un vivere più profondi – e la scuola deve essere vita – dal momento che sappiamo che la cultura è ben più della conoscenza, a scuola abbiamo il dovere di porre tutte le arti, relegate finora in un ruolo decorativo, al centro dell'educazione, come stiamo cercando di fare al Black Mountain College.»¹³⁸

Tutto questo si rispecchia nel nuovo insegnamento artistico presentato da Albers al Black Mountain, che riprende il corso propedeutico del Bauhaus ampliandolo e ristrutturandolo. Si comporrà essenzialmente di tre parti differenti anche se, come abbiamo avuto modo di dire, legate tra loro in particolar modo nella pratica in classe. Si tratta delle lezioni sul disegno, sul studio del colore e sul materiale, a cui si assegna il vecchio nome di *Werklehre*. Inoltre questi tre discipline venivano integrate anche con discussioni sull'arte antica e moderna, sull'artigianato e sull'industria e con lavori di tipografia e fotografia, nonché, dal 1940, da un corso di pittura.

Le lezioni sul materiale ricalcavano in modo piuttosto aderente gli esercizi del corso preliminare del Bauhaus, e anche in America si dividevano in quelli di costruzione, i *Materialstudie*, e in quelli di composizione, le *Materie*. Albers continuò a chiamarle *Werklehre*, apprendere attraverso la pratica, probabilmente per continuare a usare un termine che riusciva a esprimere in sé tutta la filosofia sia del Black Mountain sia del Bauhaus. Venne chiamato così finché con l'entrata in guerra dell'America fu ritenuto opportuno trovare un nome che non fosse tedesco, iniziandolo a chiamare *design*. Anche le due sezioni vennero rinominate: *Materialstudie* venne tradotto sin da subito in inglese,

¹³⁸ Josef Albers, *L'arte come esperienza*. In Marco Pierini, a cura di, *Josef Albers*, Cisanello Balsamo Silvana, 2011. P. 154.

mentre le *Materie*, non riuscendo a trovare la medesima sfumatura semantica, venne lasciato invariato, mantenendo il tedesco fino alla guerra quando Albers decise di adottare il francese, rinominandolo *matière*. Nonostante i nomi, gli scopi erano simili a quelli perseguiti nell'educazione del Bauhaus, tuttavia al Black Mountain si evidenziarono quegli aspetti non strettamente professionalizzanti. Avendo adesso un differente presupposto, difatti, il corso sui materiali smetteva di essere propedeutico alla scelta dei vari laboratori del Bauhaus. Il *Werklehre* al Black Mountain si presentava come un corso in grado innanzitutto di sviluppare il senso dello spazio e dei materiali, puntando a rafforzare il pensiero costruttivo che permetterebbe all'alunno di affrontare in modo migliore qualunque problema che abbia a che fare con materiali fisici: dal designer al cuoco, dal pittore al carpentiere, dal sarto allo scultore.

«In Werklehre we cultivate particularly feeling for material and space. It stands in contrast to a pure manual training in various handicrafts which only applies fixed methods of work. We do not want “a little bookbinding”, “a little carpentry”, but rather a general constructive thinking, especially a building thinking, which must be the basis of every work with every material. Werklehre is a forming out of material (e.g. paper, cardboard, metal sheets, wire), which demonstrates the possibilities and limits of materials. This method emphasizes learning, a personal experience, rather than teaching. And so it is important to make invention and discoveries. The idea is not to copy a book or a table, but to attain a finger-tip feeling for material. Therefore we work with as few tools as possible and prefer material that has been infrequently used, such as corrugated paper, wire, wire netting. With well-known materials we seek to find untried possibilities»¹³⁹



Nonostante il nome che venne a prendere con il tempo di *design* questo corso non mirava in nessun modo a realizzare oggetti d'uso né oggetti dalle velleità artistiche. Non si mirava a creare prototipi d'artigianato o d'arte ma a sviluppare il pensiero costruttivo, fondamento essenziale per entrambi. In altre parole non si imparava in maniera

¹³⁹ Josef Albers, *Concerning Art Instruction*, Black Mountain College Bulletin, S.1 N.2, 1934.P.5.
Disponibile su: <http://blackmountaincollegeproject.org>. <16/01/2018>.

approssimativa un mestiere o una tecnica, che nella maggior parte dei casi non sarebbe stata recuperata dopo la scuola se non per svago o hobby, bensì un processo metodologico in grado di essere riapplicato anche in un contesto differente. Questo genere di pratica educativa si rendeva particolarmente interessante nel contesto del Black Mountain, in cui si concepiva l'educazione come un'attività che andava ben oltre l'apprendimento nozionistico o lo sviluppo intellettualistico. Gli esercizi del *Werklehre* permettevano di ragionare in modo non puramente astratto, ma di imparare a pensare sia con le mani, sia con gli occhi sia col cervello. In questo modo si educava sia la mente sia il corpo, non visti come entità separate ma come elementi indissolubili che esigevano entrambi un allenamento. Ciò avrebbe reso gli studenti in grado di risolvere quei problemi effettivi della vita che non potevano essere affrontati con la sola procedura intellettuale. «*As to learning and studying, life confronts us with problems and tasks which cannot be solved by intellectual procedure alone. There are activities and situations we cannot encounter through verbal and oral information and which, therefore, actually cannot be taught.*»¹⁴⁰. In quanto problemi concreti si poteva imparare a risolverli solo con l'esperienza. Per questo Albers imposta il suo insegnamento in modo da affrontare una questione alla volta, lasciando agli alunni la libertà di trovare una soluzione attraverso l'azione pratica, senza spiegarne una da lui ritenuta migliore. I materiali utilizzati al Black Mountain non furono particolarmente diversi da quelli usati al Bauhaus. Adoperando materiali di scarto o di poco valore ovviamente la differenza dipese quasi esclusivamente dalle diverse disponibilità degli spazi del college. L'immersione nella natura portò a far uso di materiali nuovi rispetto alla carta, alla iuta e al fil di ferro. Infatti, molti dei materiali utilizzati negli



esercizi venivano trovati nei boschi attorno alla Robert Lee Hall oppure nella spazzatura, dove spesso tornavano dopo esser stati assemblati o ricostruiti. Elementi come gusci di uova, sassi o mozziconi di sigaretta iniziarono a comparire nelle *matière*. Mentre gli esercizi di costruzione continuavano a vedere la carta o il cartone come

¹⁴⁰ Josef Albers, *Art at BMC*, 1946. Disponibile su: www.albersfoundation.org <20/03/2018>.

elemento principale, al quale si aggiunse in alcuni casi anche la sabbia.

Tra chi riuscì a trarre di più dagli esercizi del Werklehre fu con molta probabilità il giovane Robert Rauschenberg. Infatti, i suoi celebri “Combine painting” devono molto agli esercizi combinatori delle *matière*, praticati durante i suoi studi nel 1948 al Black Mountain. La desemantizzazione e la decontestualizzazione di un oggetto comune, che da banale diventa originale, sarà un aspetto fondamentale nelle future opere di Rauschenberg come lo era negli esercizi di Albers. Ovviamente questi concetti sono lungi dall’essere affrontati in quel periodo solamente da Albers; basti solo pensare alla poetica dadaista dove i ready-made, o gli object trouvé, di Duchamp e Man Ray si basavano esattamente su un principio di decontestualizzazione di un oggetto banale, che in un ambiente museale assumeva un valore e un significato completamente diverso. Tuttavia vi è una differenza nel modo di fare di Albers che sembra riscontrarsi in Rauschenberg. La decontestualizzazione non cerca lo strappo brutale della regola o lo shock dell’osservatore, ma è destinata, forse più modestamente, a un nuovo utilizzo costruttivo. Sarà dunque solamente un passaggio, un tassello importante ma solo un tassello, verso la composizione. Nelle *matière* gli oggetti banali non sono presi esclusivamente, in modo ossimorico, per le loro qualità di non valore sociale, ma soprattutto per le loro caratteristiche materiali, sia strutturali sia percettive. Rauschenberg sembra costruire i “combine” seguendo questo principio piuttosto che una decontestualizzazione autoreferenziale. Gli elementi ordinari presenti nei suoi dipinti: come gli animali impagliati, i fogli di giornale, pezzi di legno, fotografie o forchette sono usati come veri elementi compositivi che stanno al confine tra il pittorico e il plastico. I quali hanno significato non tanto se presi isolatamente, e visti unicamente in rapporto al loro passato contesto sociale, bensì se visti e osservati in relazione agli altri elementi del quadro, in rapporti di equilibrio o contrasto; esattamente come linee, forme e colori.

Non a caso Rauschenberg, come tutti gli altri studenti del Black Mountain, non frequenterà solamente gli esercizi del Werklehre ma anche quelli sul colore, dove si affrontavano questi problemi da un punto di vista anzitutto percettivo. Come già detto, il corso sul colore fu la grande novità introdotta nella didattica del college americano rispetto al corso propedeutico del Bauhaus. Una novità che prese sempre più corpo diventando il corso più celebre di Albers. Un successo raggiunto in particolare modo dopo

la pubblicazione nel 1963 dell'“Interazione del colore”¹⁴¹; libro in cui raccoglie gli esercizi più significativi di quel corso. Anche in queste lezioni si partiva dalla convinzione che la pratica dovesse anticipare la spiegazione teorica. In modo particolare si evitava di introdurre da subito i classici sistemi cromatici newtoniani o goethiani andando direttamente all'uso pratico del colore. Con Albers si evitava di apprendere e applicare meccanicamente regole prefissate, dal suo punto di vista spesso opinabili, preferendo partire da principio da una sperimentazione empirica.

«Questo libro [interazione del colore], quindi, non segue una concezione accademica del rapporto tra “teoria e prassi”. Al contrario, rovescia quest'ordine e pone la prassi prima della teoria, che, dopo tutto, è il risultato della prassi. Inoltre, il libro non inizia con l'ottica e con la fisiologia della percezione visiva, e nemmeno con una spiegazione di fisica della luce e della lunghezza d'onda. Proprio come la conoscenza dell'acustica non può dare a una persona l'attitudine per la musica –né in senso produttivo né dal lato della sensibilità – così nessun sistema cromatico può sviluppare di per se stesso la sensibilità del colore»¹⁴²

Gli esercizi, per efficienza negli obiettivi prefissati, utilizzavano quasi esclusivamente cartoncini colorati, in modo da non perder troppo tempo ad imparare le differenti pratiche pittoriche o a seguire dispersive procedure. Difatti, l'uso dei cartoncini non solo presentava già pronta una vasta gamma di colori, ma non esigeva nemmeno la miscelazione del colore, un'attività difficile e impegnativa che poneva svariati problemi tecnici. Ad esempio le difficoltà, non solo per un principiante, di riprodurre due volte lo stesso colore o quella di stenderlo in maniera perfettamente omogenea senza trama. La carta colorata dunque era per Albers una soluzione semplice, economica e ordinata in grado di arrivare direttamente al punto. Ai cartoncini colorati si potevano alternare o a pagine di riviste o anche, solo in autunno, foglie secche, mentre le tecniche pittoriche come acquarello o olio venivano affrontate in una sede diversa. Difatti l'apprendimento di pratiche complesse avrebbe richiesto un periodo di tempo ulteriore e, come già detto, per Albers questo non sarebbe stato efficiente per raggiungere il proprio scopo. Tale obiettivo in queste lezioni sarà quello di «sviluppare – attraverso l'esperienza e gli errori

¹⁴¹ Pubblicato per la prima volta nel 1963 dalla Yale University. Josef Albers, *Interazione del colore*, Milano, Il Saggiatore, 2013.

¹⁴² Josef Albers, *Interazione del colore*, Milano, Il Saggiatore, 2013. P.20

–*l'occhio per il colore*»¹⁴³. La conoscenza del colore, dunque, passa attraverso un assunto essenziale in grado di ribaltare il modo di approcciarsi alla materia; che il colore è un elemento dal carattere percettivo più che ontologico. Albers pensava che esso fosse legato al nostro modo di vedere il mondo piuttosto che all'oggetto esterno. Questo lo renderebbe estremamente soggetto a mutamenti e trasformazioni in quelle che venivano genericamente definite illusioni ottiche¹⁴⁴. La psicologia della forma aveva dimostrato che la percezione di un singolo colore poteva cambiare radicalmente a seconda del contesto in cui lo si vedeva. Le circostanze di percezione del colore infatti variano notevolmente a seconda di tutta una serie di fattori: dalla forma, alla sua relazione con lo sfondo fino ovviamente alla variazione della luce diretta o riflessa. Ciò rende l'ambiente in cui si osserva un'oggetto estremamente influente non solo semanticamente, si veda il problema della decontestualizzazione nelle *matière*, ma anche percettivamente. Questo rende il mondo cromatico estremamente cangiante e mutevole, e senza vedere questo come un difetto, ci si rende conto che incatenarlo ad una rigida teoria cromatica lo semplificherebbe in modo controproducente. Quindi, invece di concentrarsi su delle caratteristiche astratte del colore, Albers si concentra sulla loro interazione.

*«Il nostro studio sul colore non seziona scientificamente i coloranti (i pigmenti) e le qualità fisiche (la lunghezza d'onda). Noi ci occupiamo dell'interazione del colore: cioè di vedere che cosa accade fra i colori. Tutti noi siamo in grado di udire un suono isolato. Al contrario, quasi mai (cioè, senza particolari accorgimenti) possiamo vedere un colore solo, isolato e non in relazione con altri colori. I colori si presentano in un flusso continuo, costantemente in rapporto con vicini che variano e in condizioni altrettanto variabili.»*¹⁴⁵.

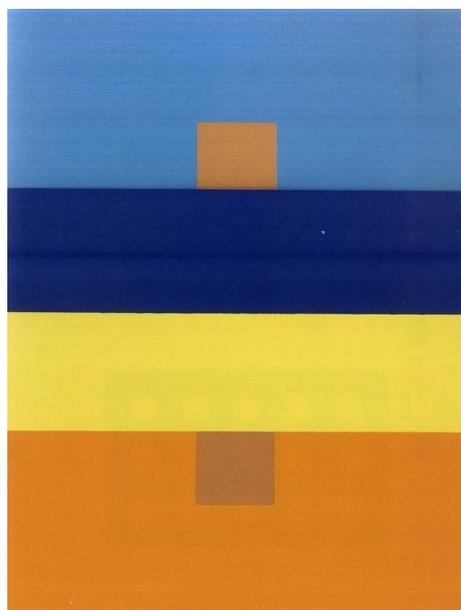
Per comprendere questa vera natura del colore Albers concepirà le sue lezioni in modo da valorizzare la caratteristica dell'ambivalenza dei colori piuttosto che focalizzarsi solo su quelle nozioni teoriche classiche dai tratti idealistici o dogmatici, come i rapporti gerarchici tra primari e secondari o le distinzioni metaforiche tra caldi e freddi.

¹⁴³ Op.cit. P.19.

¹⁴⁴ Le neuroscienze attuali, che continuano e ridiscutono le questioni percettive della Gestalt, tendono a smettere di vedere la percezione come un processo fallimentare o illusorio ma a ritenerlo efficace in un'ottica anzitutto evolutivista. Dove l'illusione ottica non è che una conseguenza dell'evoluzione percettiva che ha permesso alla specie umana di sopravvivere nel tempo.

¹⁴⁵ Josef Albers, *Interazione del colore*, Milano, Il Saggiatore, 2013. P.p.26,27.

«Nella percezione visiva un colore non viene quasi mai visto com'è nella sua realtà fisica. Questo fa sì che sia il mezzo più relativo in campo artistico. Per poter usare il colore efficientemente, è necessario sapere che inganna di continuo. Il punto di partenza per dimostrare la mutevolezza non è lo studio dei sistemi cromatici»¹⁴⁶



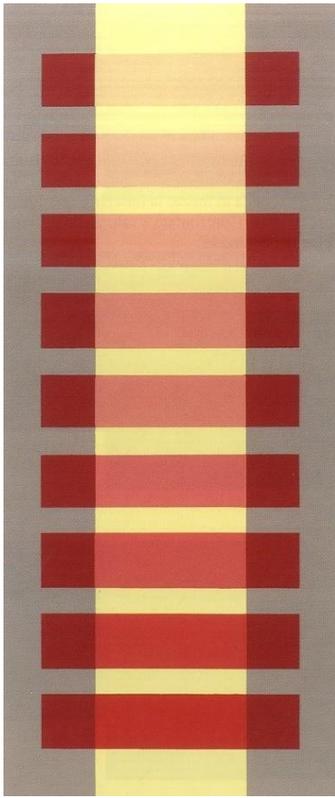
Resosi conto che la mutevolezza è una delle caratteristiche più importanti del nostro rapporto con i colori, Albers decide di far sì che grazie al suo corso gli studenti siano in grado di comprenderla, di valorizzarla e di sfruttarla. Molti degli studi cromatici presentati durante il corso della sua carriera pongono anzitutto queste ambivalenze percettive come problemi da affrontare, ma senza opporvisi. Infatti alcuni degli esercizi più importanti dello studio sui colori cercavano, attraverso l'accostamento dei cartoncini di “trasformare” un colore solamente grazie al cambiamento del contesto. «Per iniziare uno studio su come il colore inganna e su come servirsi di questa

proprietà, il primo esercizio consiste nel fare in modo che uno stesso colore appaia diverso».¹⁴⁷ Questo avveniva mettendo uno stesso colore sopra tinte diverse in modo da essere percepito con tonalità distinte. In uno dei risultati meglio riusciti che Albers raccoglie nell’“interazione del colore”, si può vedere come i due quadratini marroni appaiano più scuro e più chiaro rispetto all’altro. Rialzate le strisce di cartoncino gialla e blu il colore tornava ad apparire uniforme. Altri esercizi miravano a fare l’opposto, ovvero a rendere uguali due colori diversi, oppure far sì che tre colori apparissero come due. Dopo lo studio dell’ambivalenza si passava a creare, attraverso pochi fogli di carta, la percezione dello spazio. Lo studio sulla così detta “miscelazione dei colori su carta” mirava a creare con i cartoncini un effetto trasparenze e dunque una sensazione di spazialità. Partendo da due cartoncini differenti si provava a cercare quello che fosse intermedio o per tonalità o per tinta. Evitando la mescolazione meccanica dei pigmenti pittorici si obbligava lo studente a ragionare mentalmente su quale potesse essere il



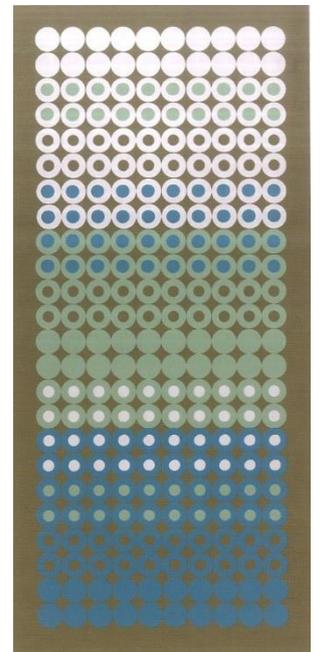
¹⁴⁶ Op.cit. P.19.

¹⁴⁷ Op.cit. P.32.



risultato della combinazione, senza il vantaggio di averlo automaticamente. Ciò portava a risultati molto interessanti dove a seconda della miscela trovata si aveva un effetto di trasparenza che creava spazialità rispetto ai colori d'origine. Si riusciva a creare in questo modo una rappresentazione dello spazio in maniera molto semplice ma anche allo stesso tempo desse l'idea delle grandi potenzialità cromatiche. In uno di questi esempi si nota come a seconda del colore intermedio tra la banda gialla e le nove fasce rosse cambi la percezione della loro sovrapposizione. Più il colore intermedio si schiarisce, più le fasce rosse sembrano stare sotto la banda gialla semitrasparente, al contrario, più si va verso il rosso più il risultato è contrario, e le fasce appaiono più in alto. Altri esercizi prendevano in analisi gli studi classici della percezione cromatica come la miscela ottica o l'effetto Bezold. Usata abbondantemente dagli impressionisti, dai

postimpressionisti ma anche dalla coeva grafica pubblicitaria, la miscela ottica consiste quell'effetto per cui piccoli spazi colorati intervallati tra loro vengono miscelati solamente nell'occhio dell'osservatore. Mentre l'effetto Bezold è relativo ad un effetto di trama tra un determinato colore e il bianco o il nero, se accostato al bianco questo risulta più spento se al nero più acceso.



Negli studi del colore del Black Mountain, Albers spostò l'attenzione dallo studio dell'oggetto allo studio del modo di percepirlo dell'individuo. In questo modo forniva agli studenti uno strumento pratico rendendoli capaci di gestire un fondamentale elemento artistico come il colore, ma al contempo di compiere uno studio verso l'essere umano. «*Partendo direttamente dal materiale, il colore in sé, e analizzando come la sua azione e interazione vengano registrate nella nostra mente, effettuiamo prima di tutto e principalmente uno studio su noi stessi*»¹⁴⁸. Si cercava, dunque di far conoscere i

¹⁴⁸ Op.cit. P.85.

funzionamenti relativi alla visione facendo prendere consapevolezza di alcuni dei nostri metodi di conoscenza empirici della realtà che ci circonda. Lo studente sarebbe stato in grado di guardare la realtà in modo più profondo grazie proprio alla coscienza del proprio modo di vedere. Solo grazie a questo si sarebbe appreso come gestire e sfruttare l'elemento cromatico, «*il mezzo più relativo in campo artistico*»¹⁴⁹, senza utopistiche schematizzazioni ma muovendosi nella sua fruttuosa ambivalenza. Fornendo allo stesso tempo anche uno strumento pratico utile non soltanto ai pittori ma anche a chi si fosse poi occupato di tutt'altro.

Come quello sul colore anche il corso di disegno si muoverà parallelamente su questi due piani: fornire un valido strumento pratico e conoscere nel contempo i processi percettivi e mentali che lo regolano. Se le lezioni sul colore erano più attente alla parte cognitivo-percettiva, lo studio del disegno verrà presentato in modo ancora più funzionale. Albers infatti al suo arrivo al Black Mountain College parlerà del disegno come linguaggio visivo; «*Drawing we regard as a graphic language*»¹⁵⁰. Si svilupperà, dunque, in modo tale da rendere gli studenti capaci di utilizzare un vero e proprio linguaggio per immagini; e in quanto tale, Albers avrebbe richiesto un allenamento sia di una parte percettiva e mentale di costruzione semantica, sia di una parte manuale di espressione. La prima parte era strettamente legata ai problemi che si affrontavano nel corso del colore, dove il guardare e il percepire erano concepiti come una parte integrante del pensiero cognitivo. Mentre l'azione manuale si proponeva in modo parallelo come condizione necessaria per dar forma a quel pensiero. «*Drawing consists of a visual and manual act. For the visual act (comparable with thinking which precedes speaking) one must learn to see form as a three dimensional phenomenon. For the manual act (comparable with speaking) the hand must be sensitized to the direction of the will.*»¹⁵¹. Il linguaggio verbale infatti necessita sia di un insegnamento teorico relativo alla grammatica e alla sintassi sia di un allenamento pratico nella pronuncia e nella scrittura. Due facce di una stessa medaglia che richiedono l'una il supporto dell'altra. Ciò vale secondo Albers anche per il linguaggio grafico, pertanto nelle sue lezioni mirava combinatamente a sviluppare questi due aspetti. Insegnare ad “aprire gli occhi”, a veder bene, significava sviluppare

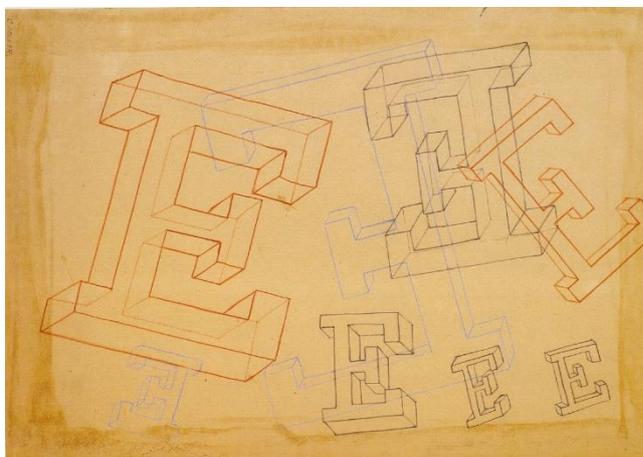
¹⁴⁹ Op.cit. P.32.

¹⁵⁰ Op.cit. P.4.

¹⁵¹ Ibid.

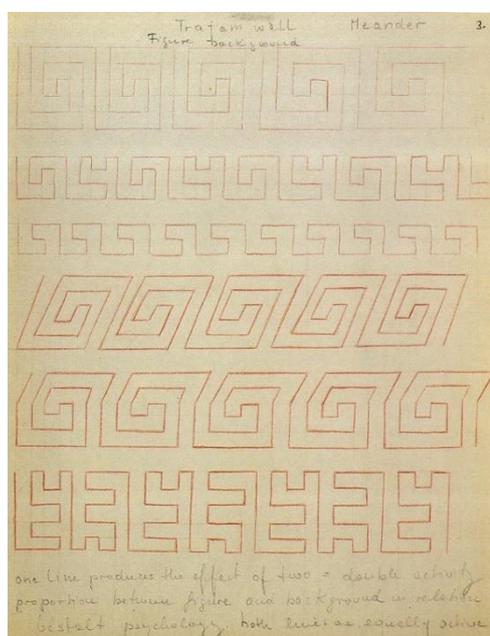
direttamente un processo cognitivo legato alla percezione. «*We cannot communicate graphically what we do not see. That which we see incorrectly we will report incorrectly. We recognize that although our optical vision is correct, our overemphasis on the psychic vision often makes us see incorrectly.*»¹⁵². Mentre allenare la mano significava rendere capaci gli studenti di esprimersi in maniera efficiente e chiara. L'obiettivo del corso era dunque duplice: sviluppare un occhio attento e una mano precisa. Lavorando su questi due aspetti Albers affrontava l'insegnamento del disegno senza cliché romantici legati alla predisposizione innata. Così facendo si rendeva il disegno potenzialmente accessibile a tutti, non soltanto agli aspiranti artisti. In più lo si presentava non come un hobby o un'attività ludica bensì come un insegnamento il più completo possibile per la persona, sia in senso formativo sia funzionale. Trovando un metodo di formazione che riguardava simultaneamente l'occhio, la mente e la mano nel corso sul disegno l'obiettivo pedagogico del Black Mountain College, di Rice e di Dewey trova con ogni probabilità la sua più aderente manifestazione.

Albers pensò di sviluppare questi due aspetti parallelamente attraverso due tipologie di esercizi, pensati per approfondirne maggiormente l'uno o l'altro. Sebbene la vista e la mano fossero parte di un unico processo grafico, Albers pensa, come negli altri corsi, a degli studi mirati ad affrontare un problema specifico alla volta, stimolando peculiari aspetti del disegno. Il corso si dividerà dunque, sia al Black Mountain sia successivamente a Yale, in esercizi di meccanica manuale e di disegno dal vero. I primi erano tutta una serie di studi molto pratici che miravano a allenare la mano, e il corpo. I primi tra questi assegnati agli studenti del Black Mountain erano diretti innanzitutto a far comprendere l'importanza del fattore manuale. Per prima cosa Albers faceva scrivere il proprio nome agli studenti, ovvero qualcosa di estremamente familiare, che successivamente dovevano ricopiare ribaltato, specchiato o deformato. Similmente lo si poteva fare anche con singoli caratteri o numeri.



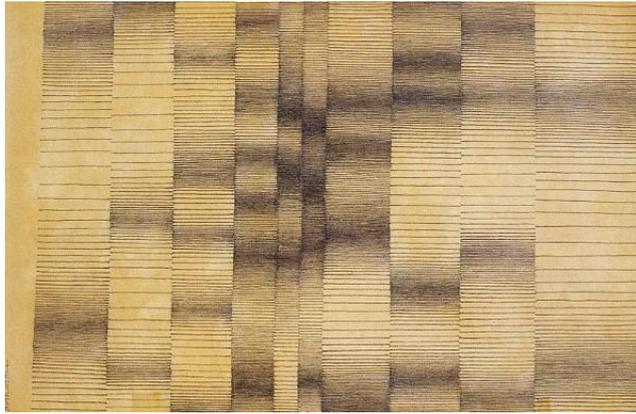
¹⁵² Ibid.

In questi casi la parola scritta o la singola lettera veniva desemantizzata dal suo significato verbale e vista solo come immagine, concentrandosi esclusivamente sulle sue caratteristiche formali. Così si metteva in evidenza quanto ci fosse di automatico e d'abitudine nella scrittura e nell'azione della mano, che si trattava se non altro del medesimo atto riguardante il disegno. In questo caso la visione del nome, della lettera o del numero poteva essere molto chiara, nonostante questo l'esercizio dimostrava agli alunni che ciò non bastava, ma che allenare la mano era necessario per raggiungere i propri obiettivi. Gli altri compiti che gli studenti svolgevano erano mirati generalmente a migliorare il coordinamento occhio mano e al calcolo visuale dello spazio. Un esercizio che Albers già assegnava al Bauhaus, e che riscoprì affascinato dai motivi ornamentali



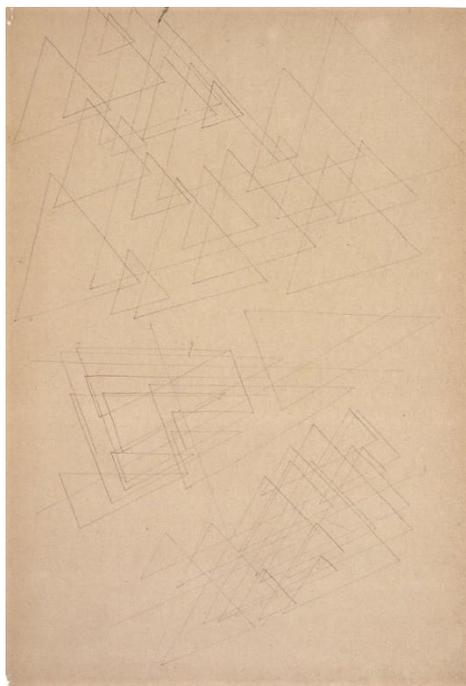
messicani, fu quello della linea serpentinata. Allo studente era richiesto di creare un'apparentemente semplice linea greca, ma senza ausilio di righelli. Tracciando linee parallele poste a distanza regolare l'una dall'altra, sia orizzontalmente sia verticalmente, lo scopo del compito era quello di misurare visivamente lo spazio necessario per completare la figura prima di iniziare a disegnare. La maggior parte degli altri esercizi meccanici si basavano sul tratteggio di linee tra loro parallele che, da sole, consentivano di focalizzare le proporzioni delle figure, di creare la percezione dello spazio e di sviluppare la coordinazione tra l'occhio e la mano. Da questo punto di

vista uno degli esercizi esclusivi del Black Mountain fu quello che vedeva il tratteggio di linee parallele tra loro convergenti in uno o più punti di fuga. Attraverso questo esercizio si trasmettevano anche le nozioni base della prospettiva, che nello sviluppo del compito potevano essere rispettate o infrante, creando suggestive distorsioni spaziali utilizzando solamente pochi tratti. Il così detto "banco di pesci" – chiamato così per il risultato prodotto simile a pesci che nuotano – invece era un esercizio che, sempre partendo dalle linee parallele, riusciva a concentrarsi su fattori meccanici, di visualizzazione e di proporzione. Si partiva tracciando linee parallele di grandezza e a distanza variabile l'una dall'altra, successivamente si costruiva su quei tratti dei triangoli. Anche i lati dei triangoli sarebbero stati paralleli gli uni dagli altri. Il tutto senza utilizzare righelli e senza ruotare



il foglio. La realizzazione di linee parallele, in questo caso come in altri esercizi simili di Albers, era efficace nella coordinazione tra lo sguardo e la mano nel momento in cui lo studente si rendeva conto che per tracciarle correttamente doveva osservare contemporaneamente sia la linea presa a modello sia la linea che

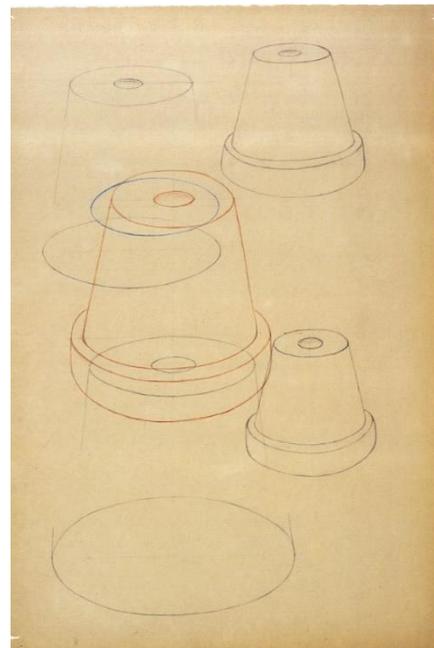
si stava tracciando. Analogamente, altri esercizi come i così detti “*engineer’s scale*”, il “*nasting*” o altre loro variabili, attraverso sempre lo stesso elemento ripetitivo, miravano alla creazione di una percezione spaziale in questo caso non prospettica. Simili esercizi in cui un elemento semplice, come un segmento rettilineo, grazie solamente alla ripetizione riesce a creare qualcosa di tutt’altro che banale si basano sempre sullo stesso principio di rivalorizzazione che permeava lo studio sui materiali e sul colore. Inoltre, sembrano aver formalmente origine in alcuni dei modelli d’ispirazione di Albers; sia dai



motivi decorativi precolombiani ma anche in alcuni dei dipinti ed esercizi più famosi di Klee. Albers vede questi compiti di meccanica manuale come qualcosa che debba precedere qualsiasi uso espressivo del mezzo grafico in quanto attività preparatoria o di riscaldamento. «*His “motor control” exercises were akin to warm-ups before a game, finger exercises for a piano, or rehearsals of the steps before dancing*»¹⁵³. Questi esercizi secondo Albers miravano non solo ad allenare la mano e il corpo ma anche a sviluppare qualità che riteneva fondamentali, come disciplina, concentrazione, pazienza e rispetto per le attività manuali.

¹⁵³ Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.163.

Parallelamente si continuava a insegnare disegno dal vero. «*Just as in studying language it is most important to teach first the commonly understood usage of speech, in drawing we begin with exact observation and pure representation*»¹⁵⁴. Tuttavia, come già accennato, non si mirava alla pura copia del modello fine ad un'estetica accademica, bensì a sviluppare un processo d'osservazione analitico della realtà. Questo era ben chiaro fin dall'inizio di queste lezioni, in cui era solito dare sentenze lapidarie come «*representational drawing is not art [...] First you have to know how, then you can communicate*»¹⁵⁵. In queste affermazioni si ricordava che anche questi esercizi, sebbene potessero assomigliare a studi tradizionalmente accademici, erano affrontati nello stesso modo delle altre attività di Albers, ovvero come studi formativi prive in



sé di un valore artistico. Ma nemmeno i soggetti rappresentati avevano particolari qualità, erano materiali particolarmente comuni e con ogni probabilità reperiti nei dintorni dell'aula: vasi, sedie, buste, piante o utensili da lavoro. Non ci sono nudi o composizioni complesse con chitarre, teschi e candele, ma oggetti semplici che consentono la concentrazione sul processo d'osservazione piuttosto che sul valore di ciò che si ha davanti. A prova che il disegno in sé è privo di significato artistico si può notare nei fogli degli studenti di Albers come la rappresentazione venga ripetuta, a volte da diverse angolazioni, su tutte le parti libere del foglio, senza rifiutare la sovrapposizione. Lo scopo di Albers è quello di affinare questo processo di osservazione in modo da sviluppare nello studente uno sguardo, e di conseguenza un pensiero, efficiente e profondo. L'analisi visiva doveva essere semplice, chiara e accurata e per far questo si richiedeva di conseguenza un disegno che avesse le medesime caratteristiche. In questo senso andava a prendere estrema importanza l'uso della linea, risaltata nel suo valore di elemento

¹⁵⁴ Josef Albers, *Concerning Art Instruction*, Black Mountain College Bulletin, S.1 N.2, 1934.P.5.

Disponibile su: <http://blackmountaincollegeproject.org>. <16/01/2018>.

¹⁵⁵ Appunti di Johannes J. van der Linden. Citato in Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.163.

grafico cognitivo¹⁵⁶. Pochi tratti, poche linee dovevano riuscire a rappresentare l'oggetto osservato, senza dispersioni, senza approssimazioni, senza chiaroscuro.

«Albers's insistence on the exclusive use of line was a crucial aspect of his drawing pedagogy, converting the act of drawing from copying to analysis, and from "making art" into experiences in seeing and thinking. Tonal work replicates form; line searches for it. Tonal work is all over; line demands selection. Tonal work is risk-free; line is a perilous voyage. Line drawing had a nakedness that forced students to think in advance of the line they drew. Albers's comments often addressed the quality and character of lines. His requirement that lines be used economically necessitated careful observation of the form, and encouraged mindful decisions as to which line or lines would explain that form»¹⁵⁷

Un'idea di disegno presentato come linguaggio visivo che va oltre agli stereotipi di esclusiva espressione emotiva ma che accoglie tutti gli aspetti e gli utilizzi complessi di un linguaggio. A partire dall'espressione di idee e concetti, che tuttavia necessitano di un allenamento pratico, per arrivare ad un uso cognitivo del linguaggio come strumento di conoscenza del mondo.

Dopo una carriera di 26 anni come insegnante tra il Bauhaus e al Black Mountain College Albers aveva elaborato una metodologia didattica estremamente strutturata e mirata ad affrontare numerosi problemi, sia relativi alla formazione della persona sia sulla trasmissione di un mezzo linguistico. Un metodo estremamente efficiente che continuerà ad applicare anche negli anni successivi alle sue dimissioni dal Black Mountain, in particolare negli otto anni come capo dipartimento della facoltà di Design di Yale. L'apparato didattico di Albers in questi anni subirà poche modifiche, gli esercizi sui materiali si faranno meno spartani e il disegno e il colore ricopriranno sempre più un ruolo preponderante.

¹⁵⁶ «Nella natura, nella realtà fenomenica, non esistono linee. La linea non ha un'entità fisica (quella di cosa), non la si vede direttamente nelle cose o tra le cose; bisogna innanzitutto pensarla più che vederla, giacché essa è una res cogitandi, una cosa mentale, che stabilisce non tanto una somiglianza tra la cosa e la sua percezione, quanto piuttosto una contiguità tra il segno disegnato e la cosa pensata: la linea assomiglia al pensiero e non alle cose». Giuseppe Di Napoli, *Disegnare e Conoscere*, Torino, Einaudi, 2004. P.388

¹⁵⁷ Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006. P.178.

Ma fu al Black Mountain College che il metodo didattico di Albers, rivolgendosi a studenti generici, poté mirare a raggiungere un risultato filosofico e formativo più ampio. Nel college americano Albers cercò di proporre una soluzione pratica al problema che mosse sia il Bauhaus, sia John Dewey sia tutta l'arte e la critica moderna: ricucire lo strappo tra arte e vita. Una questione che Albers si pone come la maggior parte degli artisti del suo tempo e che il Bauhaus affrontava cercando di ricongiungere arte, artigianato e industria in un unico *modus operandi*. Altri movimenti artistici cercavano in genere di risolvere questo problema partendo dall'opera d'arte ridandole una funzione prevalentemente politica o sociale. Se i pittori futuristi italiani, i dadaisti, i costruttivisti russi o i surrealisti cercavano di sfidare il moderno sistema delle belle arti riportando l'aurea arte ad un livello più umano, Albers si muove da una posizione completamente diversa. Per ricucire lo strappo tra arte e vita invece di partire dall'oggetto artistico, dalle teorie estetiche, dai manifesti o dai contesti museali Albers parte più modestamente da un'educazione artistica rendendola alla portata di tutti. «*Credo sia giunto il momento di operare un [...] cambiamento di metodo anche nell'insegnamento dell'arte, non considerando più l'arte come una delle discipline storiche, ma concependola come parte della vita*»¹⁵⁸. Albers si muove nello stesso modo di Dewey, che per costruire la sua teoria estetica non parte dall'opera d'arte, culturalmente e storicamente delimitata, ma da qualcosa che la precede: l'esperienza. Con Albers si cerca di riunire le categorie di arte e vita facendo fare esperienza del linguaggio visivo, del pensiero costruttivo e dei processi percettivi; ovvero di quegli aspetti che regolano l'arte ma anche la vita di tutti i giorni. «*Impareremo dall'analogia dei problemi comuni – ad esempio, problemi di equilibrio e di proporzioni – che si tratta di questioni che riguardano anche la nostra vita quotidiana*»¹⁵⁹. Rendere accessibili i processi che regolano le opere d'arte affermando che essi prendono forma dall'esperienza ordinaria permetteva ad Albers di trasmettere sia un criterio di giudizio sia una modalità d'espressione per immagini considerata fino ad allora solo dominio agli artisti.

«*Vogliamo [al Black Mountain College] un allievo che non veda l'arte come un salone di bellezza né come imitazione della natura, che la veda come qualcosa di più di un*

¹⁵⁸ Josef Albers, *L'arte come esperienza*. In Marco Pierini, a cura di, *Josef Albers*, Cisanello Balsamo, Silvana, 2011. P. 153.

¹⁵⁹ Op.cit.P.154

ornamento o di un intrattenimento, che la senta come una documentazione spirituale della vita e capisca che la vera arte è vita essenziale e la vita essenziale è arte.»¹⁶⁰

Recuperare la distanza frapposta tra il mondo e il regno autonomo dell'arte sarebbe stato, attraverso l'educazione, meno appariscente e distruttivo rispetto alle molte altre soluzioni adoperate in campo artistico. Ma non dovendo affrontare direttamente il moderno sistema dell'arte, in grado di fagocitare sia la fontana di Duchamp sia le opere futuriste, l'educazione artistica poteva risultare la strada più lunga ma forse la più efficace.

¹⁶⁰ Op.cit. P.155.

Conclusioni,
verso una moderna didattica dell'arte

Attraverso questa tesi abbiamo voluto ripercorrere i presupposti e le idee che portarono tre artisti di fama consacrata, come Wassily Kandinsky, Paul Klee e Josef Albers, a elaborare una pedagogia artistica che fosse pensata non come perpetuazione di un modo di fare tradizionale, bensì come uno strumento di pensiero e di espressione, utile non solamente agli aspiranti artisti ma anche ad un pubblico molto più ampio. Per ricostruire questo percorso verso una pedagogia artistica anti autonomista e anti settoriale siamo partiti dall'esperienza che questi tre artisti hanno avuto in comune, ovvero quella dell'insegnamento al Bauhaus, che, oltre a fargli stringere saldi legami di amicizia, li ha fatti ragionare e discutere su certe problematiche artistiche e didattiche. Abbiamo avuto modo di vedere come le medesime questioni teoriche, dibattute nella scuola di Gropius, e la loro messa in pratica – relative all'opera d'arte totale, a una metodologia di lavoro comune e all'efficienza come una nuova categoria estetica – si siano sviluppate in modo diverso, ma non incompatibile, in questi tre artisti. Com'è naturale che sia, l'approccio a questi temi è dipeso, in una certa misura, dalle loro esperienze pregresse e dal pensiero che hanno elaborato in seguito a esse. Queste, sono piuttosto simili per Kandinsky e Klee che arrivarono a Weimar con una teoria pittorica già piuttosto profonda ed elaborata e sulla quale costruirono corrispettivamente una pedagogia dell'arte. L'esperienza di entrambi i pittori era infatti orientata, già negli anni di Monaco, verso un'attenzione agli elementi grammaticali della pittura e in un loro uso fuori dagli stretti vincoli mimetici. L'interesse verso la linea, la forma, il colore, il piano e il punto diverrà più sistematico sia in Kandinsky sia in Klee con il loro arrivo al Bauhaus. Infatti il metodo lavorativo proposto da Gropius – dove dopo un'analisi attenta delle caratteristiche del materiale ne segue un suo uso coscienzioso ed efficace – arricchisce le rispettive teorie pittoriche e ne caratterizzerà l'impostazione didattica nel loro insegnamento. Al contrario, Albers arriva al Bauhaus con alcune esperienze artistiche, ma senza un pensiero strutturato quanto quello dei due colleghi. Ma, al contrario di Klee e Kandinsky, aveva già avuto una notevole esperienza nell'insegnamento e nello studio della pedagogia infantile classica. Una teoria educativa che abbiamo visto essersi arricchita enormemente con i molteplici

stimoli del Bauhaus, e che, col processo inverso rispetto a Kandinsky e Klee, si rispecchierà nelle sue opere pittoriche. Infatti, tutta la sua produzione – che va dalle opere su vetro realizzate in Germania, ai cicli delle *graphic tectonic* o degli *adobe* fino agli *omaggi al quadrato* – ragiona sugli stessi principi sui quali si basavano le sue lezioni sul disegno, sul materiale e sul colore. La maggior parte delle sue opere rispettano la volontà di dare valore a un elemento semplice, elementare o banale – come una linea retta, l'accostamento di pochi colori o un frammento di vetro – attraverso una gestione consapevole dei propri caratteri semantici o percettivi. Come vedremo in seguito, questo carattere, che abbiamo già affrontato nella visione dei suoi esercizi, ha come summa proprio gli *Omaggi al quadrato*; che tuttavia inizia a realizzare solamente nel 1950, un anno dopo le dimissioni dal Black Mountain College, a sessantadue anni. Poco meno di dieci anni prima realizza il ciclo delle *Graphic tectonic* nelle quali, grazie ad un uso semplice ma magistrale delle linee, riesce a creare una molteplice percezione spaziale; esattamente come mirava a far ottenere ai suoi allievi da molti anni. Non solo Albers quando arriva al Bauhaus ha molta più esperienza da insegnante piuttosto che come artista, ma anche quando giunge a realizzare le sue opere più significative la sua pedagogia artistica è già completamente formata e ben strutturata. Sostenendo questo si è lungi dal voler sminuire in qualche modo l'opera artistica di Albers, l'intento è invece di mettere in luce come l'esperienza da insegnante fosse stata per lui di fondamentale importanza e di conseguenza lo sia anche per chi si avvicina alla lettura delle sue opere. Comprendere l'attenzione che Albers riponeva nel fattore educativo e il ruolo che ebbero le sue formulazioni pedagogiche ci fa capire anche come egli abbia assimilato i principi progettuali del Bauhaus e come li abbia non solo divulgati agli allievi, non solo applicati al proprio fare artistico, ma anche all'organizzazione efficiente della propria didattica. I suoi metodi didattici erano pensati per trasmettere una conoscenza qualitativamente migliore agli allievi, un obiettivo raggiunto con successo tramite l'esperienza pratica fatta attraverso esercizi mirati; attraverso una discussione partecipata; e col presentarsi con dei problemi da affrontare piuttosto che con delle soluzioni univoche. Puntando sull'apprendimento esperienziale e partecipativo piuttosto che su quello teorico frontale riuscì a sfruttare nel modo migliore i propri mezzi didattici per raggiungere al meglio il fine che si era prefissato. Su questo punto vi è una forte differenza con Kandinsky e Klee i quali, privi del bagaglio da insegnante di Albers, gestirono i propri corsi in modo

piuttosto tradizionale, ovvero impartendo lezioni teoriche in modo frontale. Come testimonia Grohmann: «*Klee tiene vere e proprie lezioni, che prepara coscienziosamente, dopo ogni lezione dà dei compiti che gli scolari fanno a casa e la settimana dopo ne discute con loro*»¹⁶¹. Al contrario di Albers, Klee e Kandinsky utilizzavano un approccio abbastanza dottrinale nelle loro lezioni, in cui il rapporto tra il professore e l'alunno era verticale e distaccato. L'esposizione delle loro teorie avveniva attraverso dimostrazioni visive da parte del professore, che usava in classe schemi cromatici e grafici, disegni o dipinti personali o stampe di altri artisti. In queste lezioni il disegno alla lavagna o i vari medium visivi erano utilizzati dai due artisti come essenziale supporto all'esposizione verbale degli argomenti trattati, che per loro natura sarebbe stato difficile se non impossibile illustrare attraverso il solo uso della parola, che tuttavia aveva un ruolo essenziale e dal sapore rivelatorio. In effetti, nonostante la struttura ponderata degli insegnamenti e delle loro relazioni nel Bauhaus le modalità didattiche applicate dai singoli docenti erano un argomento di discussione secondario e le lezioni venivano gestite autonomamente senza un profondo dibattito metodologico. Come testimonia lo stesso Albers in un'intervista nel 1968.

*«"What the Bauhaus meant to do was to influence industry." We spoke about that. But how to teach was rarely talked about and this is what I oppose so much in the incorrect historical reports on the Bauhaus, that there was a program agreed upon that was an organized teaching. It was nothing of that type. That was the greatest thing Gropius did -- he never told anyone what to do. [...] Kandinsky did what he thought should be done. Klee developed an absolutely different method. Schlemmer developed absolutely something else»*¹⁶²

Nonostante l'impostazione da insegnanti classici, Kandinsky e Klee riuscirono a presentare un nuovo modo di insegnare arte che, come avrà modo di sottolineare e di apprezzare Albers, si rese autonomo rispetto all'eccessivo peso della tradizione; che esigeva che l'educazione artistica dovesse necessariamente basarsi sull'analisi delle opere e sulla vita degli artisti del passato. «*Klee, Kandinsky and Schlemmer [...] were master in this sense, that they didn't give a damn for their old masters. They did not look*

¹⁶¹ Will Grohmann, citato in, Felix Klee, *Vita e opere di Paul Klee*, Torino, Einaudi, 1971. P.143.

¹⁶² Josef Albers, *Intervista*, Sevim Fesci, New Haven, Connecticut 22/giugno/1968. Disponibile su: www.aaa.si.edu <01/06/18>

backward or read books before they went to the class. They had developed themselves and therefore they were able to develop others»¹⁶³.

Rifiutata la reverenza verso i modelli del passato sia Kandinsky sia Klee sia Albers impostarono le finalità del loro insegnamento, tanto il loro modo di fare pittura, sul metodo progettuale del Bauhaus, ossia: conoscere i propri mezzi e usarli con rispetto, coscienza ed economia nel raggiungere i propri fini. Questa metodologia lavorativa è il tratto che accomuna maggiormente i tre artisti, che svilupparono, o integrarono al loro pensiero, negli anni del Bauhaus. Se il processo di analisi e sintesi è comune a tutti e tre ciò che li distinguerà sarà il modo di osservare gli elementi e il fine che li muove nell'utilizzarli. Per quanto riguarda l'analisi di linee, colori e forme, probabilmente la differenza sostanziale che separa Kandinsky e Klee da Albers è un punto di vista estrospettivo rispetto ad uno più introspettivo. Facendo parte di una generazione precedente che subiva ancora molto l'influsso dell'Ottocento, Kandinsky e Klee in questo studio attribuiscono le proprietà scoperte degli elementi agli elementi stessi, mentre al contrario Albers riconduce questi caratteri alla percezione umana. Ad esempio nell'osservazione dei colori Kandinsky, tra le altre cose, li classifica in relazione a un loro movimento intrinseco, in profondità o verso la superficie; mentre Albers al contrario, sposando i coevi studi scientifici, attribuisce completamente la natura di questi effetti alla percezione visiva, ovvero a un fattore proprio dell'osservatore.

Tuttavia, indipendentemente da questa discrepanza, il fattore più caratteristico che tutti e tre gli artisti rinvengono, o intuiscono, nello studio isolato degli elementi grafico-pittorici è una loro fondamentale ambivalenza. Kandinsky, Klee e Albers compiono un processo di desemantizzazione di linee, colori e forme da quello che Nelson Goodman definisce un «*sistema simbolico*»¹⁶⁴, ovvero un contesto culturale storicamente delimitato in cui le componenti formali venivano utilizzate in un certo modo assumendo determinati significati simbolici. Tale sistema era quello dell'arte occidentale in cui gli elementi grafici e pittorici venivano impiegati in termini mimetici. Compiendo quest'astrazione da un ambiente abituale, le linee, i colori e le forme si sarebbero manifestati nelle loro vaste possibilità di senso. Attraverso questo processo analitico d'astrazione questi tre artisti si

¹⁶³ Josef Albers, *intervista*, BBC, 1968. Citata in Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Phaidon, Londra, 2006. P.22.

¹⁶⁴ Nelson Goodman, *I Linguaggi dell'Arte*, Milano, Il Saggiatore, 1976. P.192

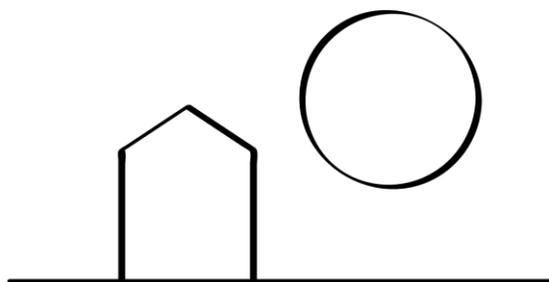
sarebbero trovati davanti la necessità di avere a che fare con un linguaggio fondamentalmente ambiguo e mutevole, in cui un elemento formale o cromatico posto in un determinato sistema assume un determinato significato che risulterebbe diverso se fosse collocato in un sistema diverso.



Kandinsky, Klee e Albers gestiranno in modi diversi questa ambivalenza, in relazione al loro modo di concepire la pittura e il fine per cui la pensavano. Le potenzialità semantiche di questi elementi verranno affrontate in vari modi e a vari livelli, che vanno da una volontà di domarle per chiuderne il significato o al contrario per aprirlo. Il primo aspetto in cui l'ambivalenza semantica viene a presentarsi è il tentativo di rispettare il precetto progettuale del Bauhaus per cui il materiale, fisico come pittorico, fosse impiegato nell'attenzione ai suoi tratti essenziali. Questo si traduce nella realizzazione di dipinti in cui l'uso delle componenti pittoriche e grafiche fosse innanzitutto valorizzato nei propri caratteri ontologici – ovvero dove un cerchio fosse leggibile come un cerchio, il blu come blu e una linea curva come una linea curva – con la volontà però di non ridursi alla decorazione o al formalismo. Kandinsky, Klee e Albers cercheranno di renderlo possibile attraverso una serie di espedienti artistici, che coinvolgono la composizione e la titolazione, finalizzati a orientare lo sguardo dell'osservatore prima di tutto sugli aspetti assoluti della forma e successivamente che in quelli relativi ad un eventuale simbolizzazione.



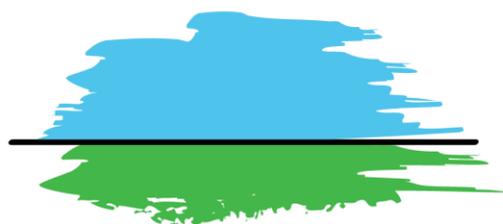
Valore Assoluto



Valore Relativo



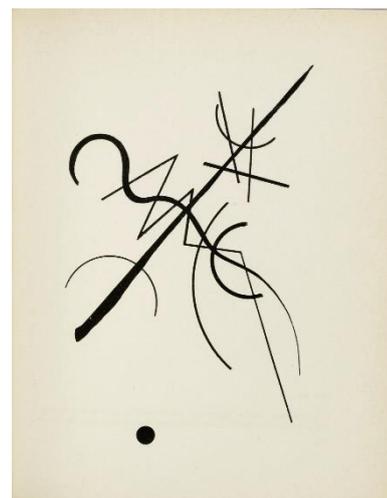
Valore Assoluto



Valore Relativo

Il modo in cui i tre artisti ragionano su questi due aspetti si risolve nelle loro opere. In particolare, nella scelta di favorire esclusivamente il fattore assoluto o integrarlo con uno o più valori relativi. La seguente analisi di opere dei tre artisti ci consente di comprendere queste differenze.

Kandinsky mira a utilizzare gli elementi formali in modo assoluto per non offuscarne il “suono interiore” attraverso la figurazione e favorire l’empatia tra il dipinto, che rispecchia l’interiorità dell’artista, e l’anima dello spettatore. Le linee presenti nella grafica sono utilizzate per sé stesse in una composizione astratta. Le potenzialità semantiche o espressive di un elemento puro, nel caso di Kandinsky, sono studiate prevalentemente nella loro relazione con gli altri. Ovvero, in senso compositivo, si cercava di calcolare od osservare le reciproche influenze, che potevano cambiare notevolmente da un componente a un altro. Ad esempio, secondo Kandinsky, se la medesima linea spezzata non fosse stata sovrapposta a quella curva e si trovasse al contrario in corrispondenza di quella dritta e ascendente l’effetto che avrebbe avuto sullo spettatore sarebbe stato completamente



diverso. Gli elementi sono isolati e mantenuti in un sistema che non consente di vederli se non in maniera assoluta, sebbene gli stessi elementi in questo contesto astratto siano capaci di trasmettere sensazioni molto diverse.



Klee, al contrario di Kandinsky, nella sua opera riesce a tenere assieme, nello stesso momento, sia un fattore assoluto sia un fattore relativo. Come si può vedere Klee gestisce le potenzialità semantiche della linea in modo tale da riuscire a creare un dipinto in grado di significare contemporaneamente “linee” e “acqua”. Klee mette in risalto il fattore intrinseco

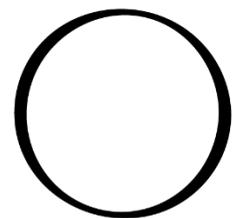
della linea evitando che diventi solamente puro contorno o perdendola nel chiaroscuro, ma anzi enfatizzandola in fasce parallele, mentre attraverso l’abbinamento cromatico e l’andamento sinuoso riesce parallelamente a rappresentare un corso d’acqua. Un aspetto affatto secondario nella gestione dell’ambivalenza in canali interpretativi aperti ma limitati, utilizzato anche da Kandinsky e da Albers, è il ruolo del titolo. Klee, che titolava qualunque suo lavoro, compresa la maggior parte dei disegni che realizzava a puro scopo personale, utilizzava poche parole per delimitare il significato all’interno di alcuni argini. In questo caso il titolo ci pone di fronte in modo chiaro il soggetto della rappresentazione, un ruscello, tuttavia l’utilizzo non puramente mimetico dei mezzi ci pone anche davanti all’evidenza di stare guardando un quadro che non sia metafora di una finestra di albertiana memoria bensì un oggetto che ha valore in sé.



Paesaggio

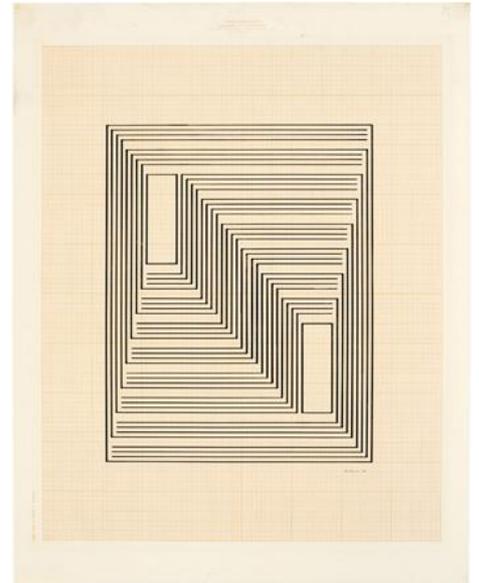


Mare



Luna

Anche Albers nelle *Graphic tectonic* conferisce al titolo un ruolo chiave. Tuttavia in questo caso riesce a mettere in evidenza all'interno del quadro contemporaneamente sia il fattore assoluto – *graphic* – che porta l'attenzione sulle linee, sia un fattore relativo – *tectonic* - tettonica – che evoca secondariamente l'immagine di montagne. O meglio, oltre al suo prodotto ad Albers interessa la tettonica stessa, ovvero un processo dinamico di qualcosa che percepiamo come immobile, la Terra. Nella serie delle *Graphic tectonic* invece il rapporto è speculare: le semplici linee verticali e orizzontali, benché bidimensionali e statiche, vengono percepite come profonde e in continuo movimento. Una rappresentazione relativa che tuttavia non fa leva in modo marcato su un fattore puramente figurativo, piuttosto a un determinato processo che viene reso visibile. Anche nel caso di Albers, forse meno poeticamente rispetto a quanto fa Klee, il titolo e gli elementi visivi dell'opera circoscrivono un significato che tuttavia è lasciato ambivalente, che tiene assieme le linee in quanto tali e attraverso esse la rappresentazione di qualcosa d'altro.



Nondimeno, l'aspetto dell'ambivalenza semantica non si risolve esclusivamente in un rapporto binario tra i valori assoluti degli elementi e un valore attinente a un fine rappresentativo o metaforico. Infatti, la questione dell'ambivalenza semantica si articolerà ulteriormente nei tre artisti in tre modi distinti, tutti estremamente originali. Kandinsky, Klee e Albers riusciranno rispettivamente a gestirla in modo da guidare il pensiero verso la fruizione desiderata e ad aprire, duplicando o triplicando, i valori relativi o addirittura quelli assoluti.

Osserviamo dapprima le soluzioni trovate, in alcuni dipinti, da Kandinsky al fine di orientare lo spettatore verso l'osservazione delle componenti pure della pittura sfruttando l'ambivalenza semantica e i labili confini tra astrazione e figura. Va tuttavia premesso che nel caso di Kandinsky l'ambiguità degli elementi formali non ha affatto un ruolo centrale nella sua poetica, al contrario egli cerca di ricondurre ogni cosa a relazioni e corrispondenze ben definite. Quello descritto in seguito è quello che sembra essere un accorgimento compositivo finalizzato a indirizzare la fruizione corretta dello spettatore ai suoi dipinti, che fa perno tuttavia sull'ambivalenza semantica. Vediamo due dipinti,

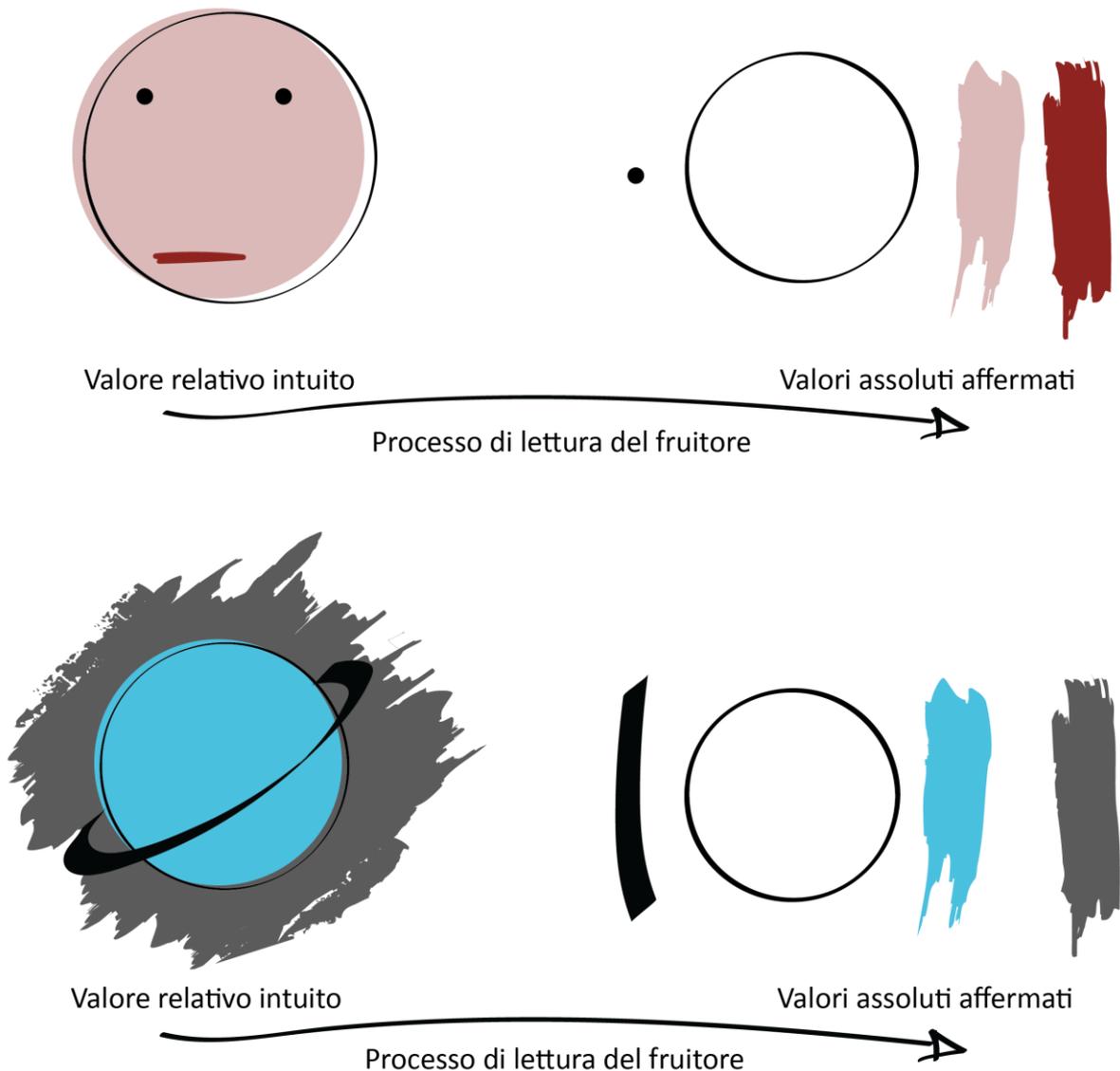
Verso l'alto e *Alcuni cerchi*, che al pari di altri realizzati nel periodo successivo al 1922,



dunque dopo aver raggiunto da tempo l'astrazione, mantengono flebili, ma difficilmente negabili, evocazioni figurative. Nonostante ciò sembri in contrasto con la teoria di Kandinsky, la maggior parte delle persone non può fare a meno di vedere in *Verso l'alto* una faccia, in cui il cerchietto nero in alto sembra essere l'occhio, la barra rossa la bocca e la parte in basso un accenno di spalle e corpo. Nello stesso modo non possiamo non vedere in *Alcuni cerchi* una visione interstellare di corpi celesti, dove anche nelle spiegazioni museali fatte di questo dipinto, con tutti gli accorgimenti per descrivere un quadro astratto, non si può fare a meno di utilizzare aggettivi come “cosmico”¹⁶⁵. Cercando di rispondere alla domanda sul perché Kandinsky abbia lasciato trasparire delle letture figurative non si può fare a meno di notare che, seppur partendo da queste evocazioni, si è ricondotti in qualche modo alla visione delle forme e dei colori in termini assoluti. Questo perché Kandinsky riesce a orientare il nostro ragionamento in questa direzione, e lo fa attraverso gli elementi del dipinto. Le forme ci vengono presentate al confine tra un sistema familiare e uno completamente astratto al quale tuttavia tendono in misura maggiore. Nel “volto” che scorgiamo in *Verso l'alto* l'occhio è uno solo, la bocca è sì rossa ma rettangolare e decentrata mentre la testa è slittata sull'asse centrale, mentre i cerchi dell'altro dipinto si compenetrano e si sovrappongono in modo molto diverso da

¹⁶⁵ Nancy Spector, *Wassily Kandinsky Several Circle*, <https://www.guggenheim.org/artwork/1992> <06-06-2018>

quello che farebbe qualsiasi corpo celeste. Kandinsky suggerisce prima un'apertura semantica metaforica per poi chiuderne l'interpretazione in una esclusivamente letterale.

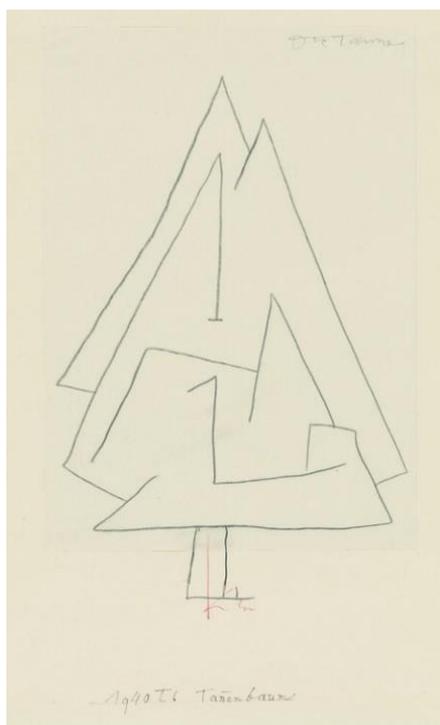


Nonostante l'immagine figurativa evocata inizialmente lo spettatore è costretto a concludere che quello che sta guardando non sono che forme e colori significativi per sé stessi nella loro purezza.

Il pubblico diviene cosciente non solo della composizione del dipinto in questione ma anche dei meccanismi della pittura in generale, prendendo consapevolezza dei suoi elementi grammaticali base, che nel caso di Kandinsky vengono chiamati col proprio nome. In effetti, i titoli dei quadri hanno un ruolo chiave nel chiudere il significato in

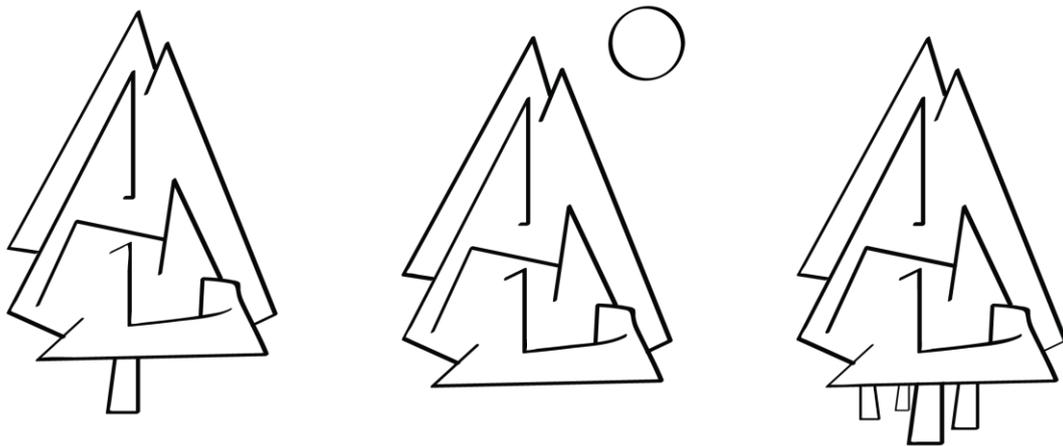
questo senso: ciò che lo spettatore sta guardando sono “alcuni cerchi” o forme che spingono “verso l’alto” – una spinta tanto percepita quanto spirituale –, non una visione cosmica o un volto, benché è quello che all’inizio gli è parso di vedere. Come professore, e come professore del Bauhaus – fedele alla visione del primo manifesto con la cattedrale gotica come modello –, Kandinsky aveva come punto di riferimento sotteso la pittura medioevale, e nello specifico quella devozionale, che aveva come obiettivo sia essere uno strumento di preghiera, e in quanto tale mezzo di elevazione spirituale, sia quello, più pratico, dell’educazione del fedele. Nei suoi dipinti si ritrovano sia l’aspetto metafisico sia quello educativo. Attraverso una lettura guidata delle sue opere, Kandinsky cerca di rendere cosciente lo spettatore del funzionamento del quadro e dei suoi reali elementi, educandolo a una visione assoluta che lo indirizzi a una fruizione desidera, ovvero quella puramente spirituale. Lo spettatore a cui si rivolge ovviamente Kandinsky è qualcuno che è fortemente immerso nella cultura pittorica occidentale e che di conseguenza ritenga la figurazione come una condizione imprescindibile della pittura. Con questo passaggio Kandinsky sembra voler ridimensionare il fattore rappresentativo e portare l’attenzione ai valori formali del dipinto e alla loro reazione empatica, facendo prenderne atto anche a chi lo sta osservando.

Klee riesce invece, attraverso i suoi disegni e i suoi dipinti, a utilizzare i mezzi artistici in modo da gestire questa ambivalenza, a valorizzarla e usarla a proprio vantaggio. Infatti,

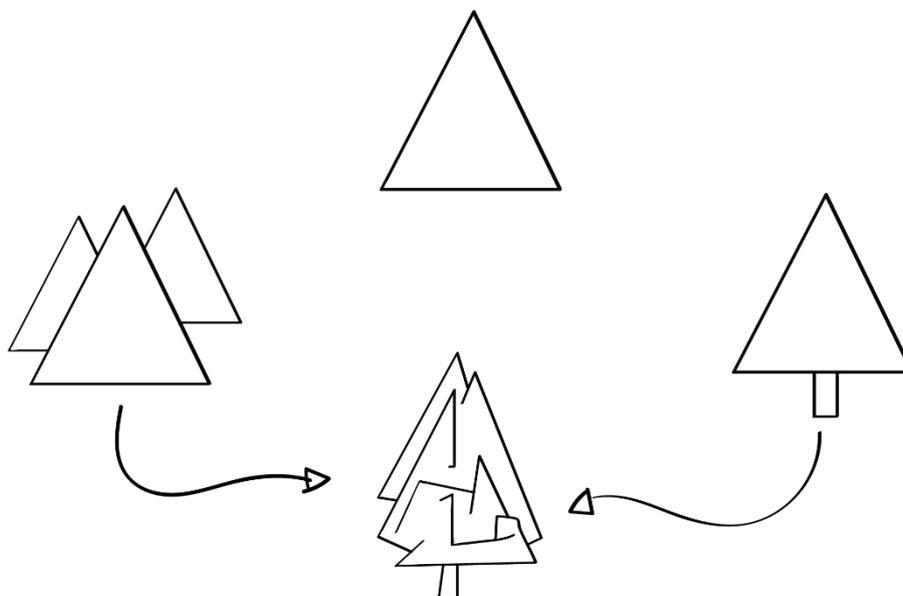


nel suo studio del mondo che lo circonda, Klee riesce a sfruttare l’ambiguità semantica per sintetizzare nel proprio linguaggio visivo la sua esperienza vissuta. L’apertura di significato consente a Klee di rendere visibile quello sguardo perspicuo che lo caratterizza, tenendo assieme tutte le relazioni, concrete e astratte, che lo legano con l’insieme delle cose del mondo, senza peraltro tradire l’essenza degli elementi artistici. Per comprendere questo aspetto vorremmo osservare uno dei numerosi disegni che caratterizzano la sua produzione artistica. Un disegno nella sua semplicità ci permette di vedere più chiaramente come Klee riesca a tenere assieme una pluralità di senso attraverso l’uso di una semplice linea.

Il disegno, apparentemente molto elementare, intitolato *Pino*, si direbbe poter rappresentare un albero avulso completamente dal suo contesto: non c'è una linea d'orizzonte, non c'è sfondo. La linea descrive la struttura del pino in modo preciso, tuttavia la parte superiore appare quasi eccessivamente spigolosa e solida, non ci sono



rami, solo un accenno di tronco nell'asse centrale, il resto è un alternarsi di linee orizzontali e angoli acuti. Si potrebbe notare allora che l'unica cosa che denota il disegno come la rappresentazione di un pino è il tronco in basso. Senza quell'elemento il disegno appare molto più simile a delle montagne, o, se moltiplicato, a una foresta.



Sfruttando le aperture semantiche delle forme, dove un triangolo acuto può significare sia “montagna” sia “albero”, Klee riesce a tenere assieme una ricchezza di senso in cui, attraverso una linea estremamente economica, si riesce a rappresentare contemporaneamente un oggetto e le associazioni relative al contesto in cui si trova generalmente.

Attraverso questo disegno abbiamo potuto comprendere i processi semplificati che muovono, anche se a livelli molto più complessi, tutta l’arte di Klee. Infatti, se in *Pino* si riesce a rendere visibile sia l’oggetto sia le relazioni semplici che lo legano all’ambiente in cui siamo soliti vederlo e pensarlo, nei dipinti entreranno in gioco fattori associativi personali che non sempre riusciremo a ricollegare tra loro.



In *Senecio*, ad esempio, riusciamo a scorgere tutta una serie di letture complementari nel dipinto, che tuttavia non si risolvono mai in qualcosa di completamente definito, rimanendo sempre aperte e molteplici. Osservandolo si vede anzitutto un volto, caratterizzato da una rotondità molto marcata della testa, da occhi leggermente sfasati, da sopracciglia diverse e da piatte spalle che si allungano fino ai lati del dipinto. La prima cosa che si può notare è che il volto si presenta sia di fronte sia di profilo presentandoci il

personaggio da due punti di vista; si tratta di un probabile riferimento a Picasso che fa di quest’espedito non solo la sua firma personale ma anche quella di tutta la modernità. Sebbene nel caso di Klee potrebbero sorgere dubbi sul fatto che si tratti della stessa persona. Guardando il profilo sulla destra si nota che ha dei capelli biondi a caschetto e un sopracciglio più arrotondato, dei caratteri più dolci



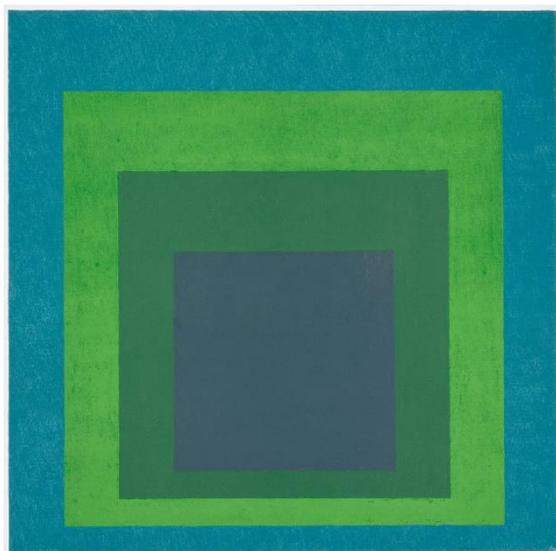


che si distinguono, ma non troppo, dalla parte sinistra del volto. Precedentemente si è visto come Klee utilizzasse il titolo per circoscrivere il significato e orientare lo sguardo verso una determinata lettura dell'immagine, in questo caso la parola Senecio ci riconduce al latino *senex*, ovvero, “uomo anziano”, il che dovrebbe caratterizzare ulteriormente il personaggio ritratto. Ma non solo, un appassionato del mondo naturale come lo era Klee assocerebbe la parola

Senecio anche alla botanica, dove con questo nome si denota un genere floreale che prende proprio il nome per la peluria bianca formata dai capolini sfioriti dei fiori o dai pappi di alcune specie, somiglianti ai capelli bianchi di un vecchio. Anche il titolo è ambivalente, ci fa pensare a due cose distinte benché collegate tra loro, una figura umana e un fiore, e il dipinto cerca di tenere al suo interno tutte queste possibilità. Klee gioca sulla metafora che dà il nome al fiore, rendendola visibile e lasciandone presenti alcuni elementi originari, che si assimilano semanticamente ai caratteri fisionomici, come le spalle che diventano suolo, la rotondità perfetta della testa che si fa capocchia di un fiore e la forma degli occhi che così uniti danno l'idea di due petali. Tuttavia, come detto in precedenza, questi significati sembrano destinati ad esser lasciati aperti, non riuscendo a ricollegare indissolubilmente tutte le suggestioni tra loro. Cosa collega il doppio volto al fiore e alla senilità? Potremmo azzardare dicendo che se il profilo di sinistra ha dei tratti più dolci, quasi da bambino, che contrastano con quelli di destra, si potrebbe avere una visione simultanea non nello spazio, di una o due persone, ma nel tempo, di due età di un uomo. Questa interpretazione, affatto estranea alla storia dell'arte, si potrebbe conciliare anche a un simbolo di caducità dei soffioni, caratteristici di quel genere floreale. Nonostante ciò, questa sembra essere solo una soluzione di lettura, e non quella definitiva o assoluta. Klee permette all'osservatore di guardare il suo dipinto senza forzarne o chiuderne eccessivamente l'interpretazione, esattamente nello stesso modo in cui egli aveva guardato la natura, prendendo in considerazione ogni relazione che lo teneva legata con essa, visibile o invisibile, soggettivo o oggettivo. Il dipinto, frutto dell'esperienza personale col mondo, diventerà esso stesso parte di esso e dunque esperibile dallo spettatore nello stesso modo aperto e ricco. Si ha in Klee una visione molto più antropologica rispetto a quella teologica di Kandinsky; non si punta alla creazione di un

oggetto artistico assoluto che sia al di sopra delle cose terrene, ma a creare qualcosa che si inserisca in esse e che ne rispetti le caratteristiche. Il mondo che è descritto come «*proteiforme*»¹⁶⁶ si rispecchia nelle linee, nelle forme e nei colori, che in quanto ambivalenti e mutevoli saranno i mezzi ideali per farne esperienza e per esserne metafora. L'ambivalenza, la molteplicità e la ricchezza sono dunque per Klee prima di tutto gli aspetti di una *weltanschauung* che si rispecchia conseguentemente nel personale modo di creazione della forma pittorica.

Un certo modo di vedere il mondo che è condiviso da molti intellettuali della modernità, abbiamo visto nel primo capitolo come questo fosse anche il modo di pensare di Gropius, tra questi, ovviamente, anche Josef Albers. Tuttavia la sua concezione meno idealizzata degli elementi artistici, di linea, forma e colore, lo porterà ad utilizzarli in modo molto diverso. Spostando le loro proprietà dall'oggetto esterno alla percezione interna, si vede come il fattore dell'ambiguità cambi sostanzialmente aspetto. Infatti, da un'ambivalenza semantica, ovvero i fattori relativi al contesto culturale di lettura mutavano il significato, si passa ad un'ambivalenza percettiva che, indipendentemente dal bagaglio personale e sociale, sarebbe risultata accessibile a tutti. Si cercava infatti di lavorare su fattori evolutivisti comuni legati all'esperienza visiva del mondo, cioè la capacità dell'occhio umano di percepire lo spazio fisico attraverso i rapporti tra figura e sfondo e tra i colori.

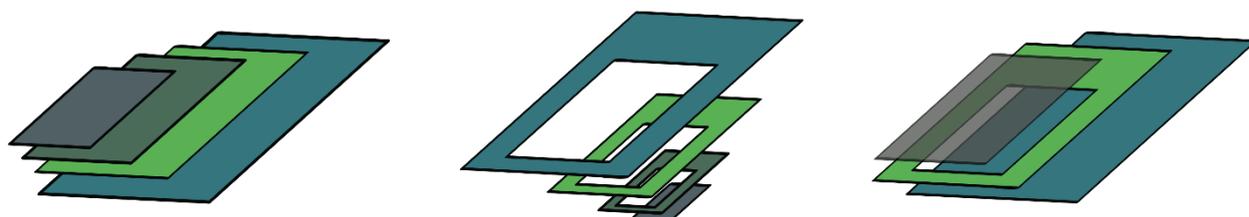


Albers riusciva a far osservare al tempo stesso un oggetto esterno e contemporaneamente i processi con cui ne facciamo esperienza. «*Partendo direttamente dal materiale, il colore in sé, e analizzando come la sua azione e interazione vengano registrate nella nostra mente, effettuiamo prima di tutto e principalmente uno studio su noi stessi*»¹⁶⁷. Questi aspetti, che abbiamo visto analizzati nelle sue lezioni, verranno poi utilizzati in pittura. Un'esperienza che raggiunge la propria

¹⁶⁶ Paul Klee, *Confessione creatrice e altri scritti*, Milano, Abscondita, 2004. P.34

¹⁶⁷ Josef Albers, *Interazione del colore*, Milano, Il Saggiatore, 2013. P.85.

summa negli *Omaggi al quadrato* in cui condensa in una forma, più semplice e banale possibile, una forte ambivalenza percettiva.



Attraverso queste elaborazioni grafiche siamo in grado di renderci conto di alcune potenzialità di lettura di un *Omaggio al quadrato*. La struttura degli *omaggi* è semplice e ripetitiva con varianti formali realmente minime, tre o quattro quadrati l'uno dentro l'altro, con proporzioni costanti. Sono gli accostamenti di colore che cambiano continuamente e che riescono a creare una percezione multipla dello spazio che ha in sé tre o quattro possibilità di lettura coesistenti l'una con l'altra, e sempre diverse da dipinto a dipinto. Le potenzialità delle interazioni dei colori sono state viste in rapporto al suo corso del Black Mountain College. La capacità di modificare la natura di un colore semplice, piatto, attraverso il solo accostamento è portata negli *Omaggi al quadrato* al massimo livello, dove si ritrovano tutti gli effetti di trasparenza o di trasformazione studiati con gli allievi. Attraverso quello che potrebbe apparire come un semplice gioco meccanico legato alla percezione si trova quell'idea sempre presente anche come fine del suo insegnamento: rendere qualcosa di banale qualcosa di interessante. Albers ha una visione alchemica dell'arte, in grado di trasformare il povero in ricco, il piombo in oro, un colore in due colori, un foglio di carta in una scultura; un solo quadrato, semplice e banale, in qualcosa di molto più stimolante. Il processo alchemico di Albers tuttavia è privo di tutta la sua storica carica mistica e ascetica e concepito invece come il valore più alto del lavoro dell'uomo, sia esso artistico o meno.

In queste analisi dei dipinti di Kandinsky, Klee e Albers abbiamo cercato di mettere in evidenza un fattore che si ritiene essenziale nel loro lavoro, quello dell'ambivalenza. Un aspetto che in questo caso è stato possibile vedere utilizzato in modi differenti, Kandinsky cerca di chiudere il significato in una lettura precisa, mentre Klee tenta di domare gli aspetti semantici e Albers quelli percettivi. Un fattore che abbiamo visto rispecchiarsi anche nella loro pedagogia, insegnando a gestire l'ambiguità dei mezzi pittorici e grafici anche ai loro allievi. Si è ritenuto opportuno focalizzarsi su quest'aspetto per cercare di dare una risposta alla domanda dalla quale eravamo partiti all'inizio: come si può fare educazione artistica per un'ampia fascia di popolazione e farla in senso moderno? L'età contemporanea non ci consente di fare affidamento su un sistema simbolico visivo condiviso su tutti i livelli – sia culturali, sia sociali, sia generazionali – in modo da poterci basare una pedagogia strutturata quanto quella linguistica, bensì ci offre una pluralità di sistemi d'immagini in costante mutamento e in continuo scambio. In questo nuovo contesto l'educazione artistica non si potrà basare su una serie di regole di stampo grammaticale o sintattico, ma dovrà partire, innanzitutto, a comprendere l'ambivalenza, la molteplicità e la ricchezza dei mezzi propri di questo linguaggio. In altre parole, partendo dal presupposto progettuale del Bauhaus di conoscenza dei mezzi per un'efficacia dei risultati, il modo migliore per iniziare a conoscere il linguaggio visivo non sarà quello trovare una grammatica sottesa, ma capire questi rapporti relativi all'apertura del senso dell'immagine. Questo approccio differenzia maggiormente la pedagogia di Kandinsky e di Albers, mentre Klee si trova un po' in una posizione mediana. Kandinsky cerca di ricostruire una grammatica assoluta del linguaggio visivo, trasmissibile tramite l'insegnamento teorico, mentre Albers cerca proprio di evitare una teoria chiusa e immutabile, cercando di conoscere empiricamente le caratteristiche dei mezzi che ha a disposizione. Come fa notare Albers, infatti, anche quegli aspetti assoluti, astratti e puri teorizzati da Kandinsky rimangono sempre relativi a un contesto percettivo, dunque tracciarne una dottrina è, con ogni probabilità, un lavoro utopistico. Ciò non toglie che i caratteri del linguaggio visivo possano essere conosciuti e compresi, e come si è visto attraverso la didattica di Albers, questo è possibile solo attraverso la pratica. L'obiettivo è fare esperienza dei tratti cangianti piuttosto che cercarne alcuni immutabili, poiché sono questi aspetti di mutevolezza che caratterizzano il linguaggio visivo e che lo rendono peculiare. Attraverso l'esperienza attiva Albers insegna a gestire questi aspetti

di ambivalenza, in modo da valorizzarli, sfruttarli e domarli. A questo punto si ritiene necessario precisare che paragonando l'arte al linguaggio non si intende fare dunque un'analogia strutturale con i linguaggi verbali, relativa alla grammatica o alla sintassi, bensì vederlo in quanto mezzo comunicativo, da conoscere sia al fine dell'espressione sia al fine della lettura, ma anche come uno strumento di pensiero e di conoscenza. In quanto linguaggio è dunque possibile insegnarlo e utilizzarlo a vari livelli, non solamente in quello qualitativamente definito più alto dell'arte e nemmeno in quello esclusivamente professionale, dell'artigianato, del design o della grafica. Esattamente come una lingua non è appresa solamente per essere utilizzata nelle più alte valenze poetiche o letterarie, e nemmeno solo in un impiego unicamente lavorativo, bensì anche come supporto comunemente usato in termini espressivi e relazionali. Si ritiene dunque, come lo riteneva Albers, che fare esperienza del linguaggio visivo in questo senso sia utile non soltanto agli artisti o a chi lavora nel settore creativo, ma anche a chiunque voglia ampliare le proprie capacità espressive o a chiunque desideri esser capace di leggere approfonditamente i numerosi messaggi visivi che lo circondano, che siano artistici o meno.

In quanto mezzo espressivo si intende parlare, a un simile livello educativo, di un linguaggio visivo purificato dagli stereotipi che lo legano a una visione dell'arte autonoma, che in quanto tale è giudicabile esclusivamente in sé stessa, in autonomia rispetto agli altri sistemi comunicativi. A un livello elementare, infatti, potrebbe essere utile, piuttosto che come espressione indipendente, utilizzare il linguaggio visivo come atto extralinguistico. Ovvero, attraverso un'educazione artistica, impostata come quella di Albers, si riuscirebbe a fornire uno strumento in grado di supportare il linguaggio verbale, sia scritto sia orale, in termini di efficienza informativa; nel senso di riuscire a esprimere al meglio determinati concetti per cui il linguaggio verbale può risultare carente o troppo dispendioso. Un esempio efficace in questo senso lo si è visto nel primo capitolo sul Bauhaus con lo schema del programma educativo del 1922, dove l'immagine e la parola si supportavano l'una con l'altra per un'espressione più efficiente e più completa. L'educazione artistica sfrutterebbe, come ha fatto Albers, strumenti semplici e accessibili, che permettano di fornire velocemente uno strumento di comunicazione semplice ma al tempo stesso utile, piuttosto che impiegare troppo tempo nell'apprendimento di tecniche complesse che saranno poco riutilizzabili in un ambiente post-scolastico e in un senso

funzionale. In quest'ottica si ha in mente soprattutto il disegno, che nella semplicità dei suoi strumenti, un foglio e un lapis, risulterebbe molto adeguato nell'implementazione di uno scritto e anche di un discorso orale. Quest'idea di disegno ovviamente la si può vedere sviluppata al di fuori degli strumenti tradizionali e applicata anche a quelli della stampa e della grafica digitale. L'associazione nella stampa e nella tipografia tra disegno e testo non è affatto nuova, ma spesso realizzata da individui distinti dove in genere uno reinterpreta il linguaggio dell'altro. Nel nostro caso invece si è voluto prendere in analisi un processo educativo che porterebbe una singola persona a gestire due linguaggi in grado di supportarsi a vicenda e di valorizzare combinatamente il messaggio espressivo. Anche in questa tesi si è cercato di interconnettere il linguaggio visivo e quello verbale, in particolare in quest'ultima parte in cui l'analisi semantica dei dipinti di Kandinsky, Klee e Albers necessitava di mettere in evidenza alcuni passaggi che risultano più immediati attraverso l'immagine. Come il disegno tuttavia anche altri mezzi analogamente semplici, che siano vecchi o nuovi media, possono essere appresi in un fine comunicativo funzionale piuttosto che ludico o artistico. Un chiaro esempio potrebbe essere quello della fotografia, che negli ultimi anni si è resa estremamente accessibile a un'ampia fascia di popolazione, e che dunque potrebbe essere oggetto di un'educazione con finalità funzionali invece di essere presa solo in termini ricreativi.

Oltre ai vantaggi comunicativi che può portare il saper gestire le potenzialità del disegno, della fotografia, e di altri medium semplici, vi è un aspetto di lettura delle immagini altrui che è facilitato enormemente dalla conoscenza dei funzionamenti e dai caratteri del linguaggio visivo. Infatti, sebbene vi possa essere una scelta soggettiva sulla possibilità di esprimersi o meno attraverso immagini, la necessità di averci a che fare in quanto lettore risulterà molto più difficile da evitare. Al contrario di come avviene nell'apprendimento di una lingua, dove il parlato e lo scritto non sono separati dall'ascolto e dalla lettura, bensì estremamente collegati e in reciproco supporto nella conoscenza completa dell'uso della lingua; la lettura delle immagini risulta nettamente scissa dalla loro realizzazione, anche a un livello elementare. Imparare ad utilizzare il linguaggio visivo e facendo esperienza pratica delle sue caratteristiche sarà un aiuto importante anche nella sua fruizione. Sostenendo ciò non si reputa impossibile imparare a leggere le immagini senza saper disegnare, colorare o scolpire, e nemmeno che sapendolo fare in una maniera limitata, che eviti i caratteri messi in evidenza da Albers, il significato di

ogni immagine possa apparire limpido e cristallino; bensì che attraverso un'esperienza educativa come quella precedentemente descritta sia possibile da parte di un ampio pubblico maturare dei punti di riferimento per sapersi orientare nel vasto mondo delle immagini. Questo potremmo dividerlo convenzionalmente in due parti, che sono accumulate da alcuni problemi: nella lettura di immagini qualitativamente elevate, quelle artistiche; e nell'uso generico del linguaggio visivo, della pubblicità, nella grafica o nella comunicazione in genere. In entrambi i casi infatti comprenderne i funzionamenti, e in particolare i fattori relativi all'ambivalenza, aiuta ad approcciarsi in modo molto più consapevole alla loro lettura. Per quanto riguarda l'espressione artistica capire a pieno gli aspetti discussi precedentemente riguardo all'apertura semantica, attraverso un'educazione artistica esperienziale, consentirebbe di formare nello spettatore un criterio di giudizio più profondo e più consapevole dei meccanismi antilineari che portano alla creazione della forma e alle corrispettive problematiche relative al senso. Ma anche nei restanti usi del linguaggio visivo, e in particolar modo quello pubblicitario, saper vedere le sfumature semantiche potrebbe essere un modo per non lasciarsi influenzare dai fini sottesi delle immagini che in quel caso possono essere più o meno coercitivi.

Imparare a utilizzare il linguaggio visivo, attraverso il disegno o attività simili, è in grado di darci, come abbiamo visto, due vantaggi molto pratici: quello di sapersi esprimere in modo più apio, sapendo comunicare efficientemente dei concetti che attraverso l'immagine vengono veicolati in maniera più adeguata; e quello di saper leggere in modo più consapevole le numerose immagini che ci circondano, siano esse definite artistiche o meno. Oltre a questo vi è un ultimo motivo per cui ricevere un'educazione artistica, e benché esso possa risultare meno pragmatico e immediato rispetto ai vantaggi appena descritti, è sempre sottolineato e valorizzato sia nel pensiero di Albers, sia in quello di Klee e Kandinsky; ovvero l'apprendimento del linguaggio visivo in quanto strumento di pensiero, di conoscenza e di esperienza del mondo. Si intende in questo caso vedere le analogie col linguaggio verbale in ogni suo aspetto funzionale, in cui non si osserva solo un fine comunicativo ma anche un aspetto conoscitivo di ciò che ci circonda, compiuto attraverso processi di categorizzazione e di creazione di legami relazionali possibili grazie alla parola. In riferimento a questo ci interessa in modo particolare la visione di Klee e di Albers. Anche Kandinsky in effetti ragiona su eventuali processi cognitivi sviluppati dalla pratica della composizione pittorica; mirando alla creazione dell'opera d'arte totale aveva

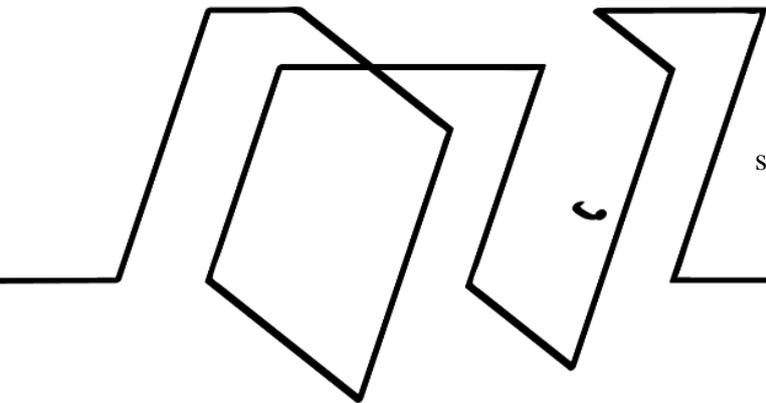
l'opinione che attraverso la pratica artistica si potesse maturare un pensiero costruttivo analogo agli altri campi di lavoro creativo. Tuttavia, essendo un pensiero sostanzialmente fondato sulla convinzione, dal forte sapore ottocentesco, della presenza di corrispondenze tra le differenti forme artistiche o naturali, non risulta riutilizzabile in una moderna didattica artistica. Al contrario Klee e Albers riescono a presentare l'attività artistica come uno strumento di pensiero che possa essere utile anche in un'educazione generica attuale. Se Klee propone un modo di fare arte come mezzo in grado di tenere assieme i diversi stimoli provenienti dal mondo e dalle nostre relazioni con esso, ciò che se ne potrà trarre sarà un mezzo di formazione personale che è parallelo proprio alla genesi della forma artistica. Lo studio della natura passa per Klee attraverso l'osservazione di un oggetto, dalla visione delle relazioni che lo legano con il cosmo e quelle con cui l'osservatore si relaziona con esso, e la pittura sarà il mezzo per tenere tutto questo assieme. Sebbene ciò sia possibile per il genio di Klee e difficilmente alla portata di tutti, assimilare un'idea di arte come strumento per mettere in evidenza dei collegamenti può essere riadoperata anche a livelli più modesti e senza aspirare all'alto livello raggiunto dal pittore svizzero¹⁶⁸. Tale metodo di conoscenza va ovviamente precisato che non è scientifico e che non mira alla scoperta della realtà ontologica del mondo e delle sue leggi, ma ha come obiettivo una presa di conoscenza dei rapporti che legano l'io con ciò che lo circonda. Albers, d'altra parte, non propone un'idea di arte da consegnare agli allievi come strumento cognitivo, bensì mette in evidenza i caratteri del pensiero della persona che vengono coinvolti nel processo artistico. L'occhio e la mano saranno le appendici di un certo modo di pensare e in quanto tali sono sottoponibili a un allenamento e a un miglioramento tramite l'esercizio e la pratica empirica. Imparare a usare un linguaggio visivo, e come specifica Albers a disegnare, consente di sviluppare un pensiero visivo e un pensiero pratico che saranno rispendibili nella risoluzione attiva dei problemi della vita quotidiana. Attraverso gli insegnamenti di Klee e Albers il linguaggio visivo può

¹⁶⁸ Un esempio di come si possa assimilare un insegnamento artistico e utilizzarlo in senso funzionale ci viene da Albers e dalla sua secondaria attività da fotografo. Le piccole fotografie che Albers scatta in Germania, in Spagna o durante i suoi numerosi viaggi in Messico, venivano montate su un cartoncino rigido e tenute come oggetti personali, senza una valenza artistica. Queste fotografie erano sempre dello stesso soggetto che era visto da punti di vista differenti. L'insegnamento cubista di Braque e Picasso viene rielaborato da Albers attraverso la fotografia come supporto mnemonico, che gli potrà essere utile in un secondo momento come catalogo formale per il suo lavoro artistico.

risultare sia mezzo di conoscenza sia mezzo di sviluppo di certe modalità di pensiero, quella percettiva e quella manuale.

Basandoci sulle esperienze artistiche e pedagogiche di Kandinsky, Klee e Albers e attraverso un confronto fra i loro metodi didattici e il loro modo di dipingere siamo giunti a delineare i tratti di un insegnamento artistico moderno che, a vari livelli, possa interessare sia l'aspirante artista, sia il professionista di un settore creativo, ma anche, e soprattutto, coloro che non fanno parte di queste categorie. Abbiamo delineato nel linguaggio visivo il mezzo e il fine di quest'educazione, che ha come proprio medium esemplificativo il disegno, in quanto atto semplice ma dall'enorme potenziale. Osservando le sue caratteristiche abbiamo deciso, per una sintesi finale, di prendere a riferimento il termine che Albers sceglie come titolo nel suo celebre saggio sui colori del 1963. *L'interazione* – intesa come scambio reciproco o come influenza tra due fenomeni – aveva come riferimento nello scritto di Albers il mutuo rapporto tra i processi percettivi e quelli cognitivi, e di conseguenza quelli tra l'oggetto e l'io-osservatore. Tuttavia i rapporti di interazione si intendono anche a un livello sociale, con scambi tra individui o gruppi; questo appare nell'opera di Albers a un livello metaforico, dove creando determinate forme si dava valore all'apertura piuttosto che alla chiusura, alla scambievolezza rispetto all'isolamento. Così avviene anche nell'idea di linguaggio visivo che abbiamo avuto modo di discutere in questa tesi, dove disegno sembra proprio assumere un ruolo di campo dell'interazione dove tutti questi aspetti, percettivi, cognitivi, esperienziali, linguistici e relazionali, possono prendere forma. Un mezzo linguistico, in

grado di essere utilizzato e appreso da tutti, che permetta di tenere insieme i molteplici rapporti tra l'individuo con il mondo, con se stesso e con gli altri.



Disegnare

Bibliografia

- AACC, *Albers and Moholy-Nagy: from the Bauhaus to the New World*, Londra, Tate publishing, 2006.
- AACC, *Imparare a vedere*, Josef Albers professore, dal Bauhaus a Yale, Città di Castello, Atlante Servizi Culturali, 2013
- AACC, *Josef Albers: a retrospective*, New York, Solomon R. Guggenheim Museum, 1988.
- AAVV, a cura di Mary Henle, *Documenti sulla Psicologia della Forma*, Milano, Bompiani, 1970.
- Albers Josef, *Interazione del colore*, Milano, il Saggiatore, 2013.
- Albers Josef, Kandinsky Wassily, *Lettere dall'esilio, 1933-1940*, Milano-Udine, Mimesis, 2013.
- Argan Giulio Carlo, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino, Einaudi, 2010.
- Bauhaus Archiv, Droste Magdalene, *Bauhaus 1919-1933*, Berlino, Taschen, 1998.
- Cometti Jean-Pierre, Giraud Éric, a cura di, *Black Mountain College art, démocratie, utopie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.
- de Michelis Marco, Kohlmeyer Agnes, a cura di, *Bauhaus 1919-1933: da Klee a Kandinsky, da Gropius a Mies van der Rohe*, Milano, Mazzotta, 1996.
- Dewey John, *Arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica, 2012.
- Di Giacomo Giuseppe, *Introduzione a Klee*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Di Napoli Giuseppe, *Disegnare e Conoscere*, Torino, Einaudi, 2004.
- Eco Umberto, *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 2016.
- Fiedler Jeannine, a cura di, *Bauhaus*, Gribaudo/Könemann, 2006.
- Gennari Mario, *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 2007.
- Goodman Nelson, *I Linguaggi dell'Arte*, Il Saggiatore, Milano, 1976.
- Gropius Walter, *Per un'architettura totale*, Milano, Abscondita, 2007.
- Harris Mary Emma, *The arts at Black Mountain College*, Londra - Cambridge (Massachusetts), The MIT press, 1987.

- Hinkson Lauren, *Josef Albers in Messico*, New York, Guggenheim Museum publication, 2018.
- Horowitz Frederick A., Danilowitz Brenda, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londra, Phaidon, 2006.
- Kandinsky Wassily, a cura di Philippe Sers, *Tutti gli scritti*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- Kandinsky Wassily, *L'almanacco del cavaliere azzurro*, Milano, SE, 1988.
- Kandinsky Wassily, *Lo spirituale nell'arte*, Milano, SE, 2005.
- Kandinsky Wassily, *Punto linea superficie*, Milano, Adelphi, 2010.
- Kàrolyi Ottò, *La grammatica della musica*, Torino, Einaudi, 2000.
- Klee Felix, *Vita e opere di Paul Klee*, Torino, Einaudi, 1971.
- Klee Paul, *Confessione creatrice e altri scritti*, Milano, Abscondita, 2004.
- Klee Paul, *Diari 1898-1918*, Milano, Il Saggiatore, 1960.
- Klee Paul, *Quaderno degli schizzi pedagogici*, Milano, Abscondita, 2002.
- Klee Paul, *Teoria della forma e della figurazione*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- Pierini Marco, a cura di, *Josef Albers*, Cinisello Balsamo, Silvana, 2011.
- Poggi Stefano, *L'anima e il cristallo*, Bologna, il Mulino, 2014.
- Shiner Larry, *L'invenzione dell'arte*, Torino, Einaudi, 2010.
- Siebenbrodt Michael, *Bauhaus Weimar*, Milano, Electa, 2008.
- Tomkins Calvin, *Robert Rauschenberg un ritratto*, Milano, Johan & Levi, Milano, 2008.
- Wingler Hans Maria, *Il Bauhaus*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Worringer Wilhelm, *Astrazione e empatia*, Torino, Einaudi, 2008.

Sitografia

- www.blackmountaincollegeproject.org
 - Albers Anni, “Work with material”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 n.5, 1938.
 - Albers Josef, “Concerning Art Instruction”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 n.2, 1934.
 - “College prepares permanent home”, *Black Mountain College Newsletter* Vol.1 n.4, 1939.
 - Black Mountain College, *Black Mountain College: a Foreward*, 1913-1914.
 - Hamlin Wilfred, “Learning and living”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 n. 3, 1943.
 - Kurtz Kenneth, “Black Mountain College, Its Aims and Methods”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.1 n.8, 1944.
- www.albersfoundation.org
 - Letture
 - Albers Josef, *Abstract art*, Lettura tenuta ad Asheville, Nord Carolina, 1935.
 - Albers Josef, *Dimensions of design*, Lettura tenuta alla conferenza annuale dell’American craftmen’s council Lake Geneva, Wisconsin, 1958.
 - Albers Josef, *On education and art education*, Lettura tenuta a Winnetka, Illinois, 1939.
 - Albers Josef, *On education*, Lettura tenuta al Black Mountain College, 1945.
 - Albers Josef, *On teaching art to youngsters*, Lettura tenuta alla conferenza Elementary and secondary teachers and supervisors of art, Illinois, Indiana, 1952.
 - Scritti
 - Albers Josef, *Art at BMC*, testo non pubblicato per un articolo sul Black Mountain College su Junior Bazaar, 1946.

- Albers Josef, *Teaching form through practice (Werklicher formunterricht)*, Bauhaus, Vol.2 n.3, 1928.
- www.aaa.si.edu
 - Albers Josef, *Intervista*, Sevim Fesci, New Haven, Connecticut 22/giugno/1968.
- www.digital.ncdcr.gov
 - “Annual announcements 1944-45”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.2 n.8, 1944.
 - “Art institute summer 1944”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.2 n.6, 1944.
 - “Art institute summer 1945”, *Black Mountain College Bulletin*, Edizione straordinaria, 1945.
 - “Music institute summer 1945”, *Black Mountain College Bulletin*, Vol.3 n.5, 1945.
- www.blackmountainstudiesjournal.org
 - Horowitz Frederick A., “What Josef Albers taught at Black Mountain College, and what Black Mountain College taught Albers”, *Black Mountain College Studies*, Vol.1, 2011
- www.bauhaus100.de

Appendice immagini

- Feininger Lyonel, Gropius Walter, *Manifesto del programma del Bauhaus statale di Weimar*, 1919, Berlino, Bauhaus-Archiv,. (p.11).
- Klee Paul, *Idea e struttura del Bauhaus*, 1922, Berlino, Bauhaus-Archiv. (p.22).
- Gropius Walter, *Schema sull'insegnamento del Bauhaus*, 1922, Berlino, Bauhaus-Archiv. (p.23).
- Kandinsky Wassily, *Ritmo*, in Punto, linea e superficie, 1926. (p.37)
- Kandinsky Wassily, *Due linee curve che procedono insieme*, in Punto, linea e superficie, 1926. (p.38)
- Kandinsky Wassily, *Composizione contrastante di una linea curva e una spezzata*, in Punto, linea e superficie, 1926. (p.38)
- Kàrolyi Ottò, *Ritmo, melodia armonia*, in La grammatica della musica, 2000. (p.p. 37-38)
- Klee Paul, *Schema vie allo studio della natura*, 1923, Berna, Zentrum Paul Klee. (p.47)
- Klee Paul, *Muscoli*, in Teoria della forma e della figurazione, 1921-1931. (p.49)
- Klee Paul, *Sistema circolatorio*, in Teoria della forma e della figurazione, 1921-1931. (p.49)
- Klee Paul, *Mulino*, in Teoria della forma e della figurazione, 1921-1931. (p.50)
- *Lezione di Josef Albers al Bauhaus*. (p.83)
- *Lezione di Josef Albers al Bauhaus*. (p.83)
- Studente del Bauhaus, *Materie*. (p.86)
- Studente del Bauhaus, *Typofacture*. (p.88)
- Studente del Bauhaus, *Disegno dal vero*. (p.88)
- Studente del Bauhaus, *Reordering con banconote*. (p.89)
- Studente del Black Mountain College, *Matière*. (p.96)
- Studente del Black Mountain College, *Matière*. (p.97)
- Josef Albers, *Un colore ha molti volti, la relatività del colore, Tav. IV-1*, in Interazione del colore, 1963. (p.101)

- Josef Albers, *Un colore ha molti volti, la relatività del colore, Tav. IV-4*, in *Interazione del colore*, 1963. (p.101)
- Josef Albers, *Trasparenza e illusione spaziale, Tav. XI-1*, in *Interazione del colore*, 1963. (p.102)
- Josef Albers, *Miscela ottica, Tav. XII-1*, in *Interazione del colore*, 1963. (p.102)
- Josef Albers, *L'effetto di Bezold, Tav. XII-1*, in *Interazione del colore*, 1963. (p.102)
- Studente del Bauhaus, *Disegno con lettere inverse*. (p.104)
- Studente del Bauhaus, *Disegno linea greca*. (p.105)
- Studente del Black Mountain College, *Banco di pesci*. (p.106)
- Studente del Black Mountain College, *Engineer's scale*. (p.106)
- Studente del Black Mountain College, *Nasting*. (p.106)
- Studente del Black Mountain College, *Disegno dal vero*. (p.107)
- Wassily Kandinsky, *Linea, figura 20*, in *Punto, linea e superficie*, 1926. (p.116)
- Paul Klee, *Acqua selvaggia (Wildwasser)*, Collezione privata, 1934. (p.117)
- Josef Albers, *Graphic tectonic, Study for To Monte Alban*, Bethany (Connecticut), Josef and Anni Albers Foundation, 1941. (p.118)
- Wassily Kandinsky, *Verso l'alto (Empor)*, Venezia, Peggy Guggenheim Collection, 1929. (p.119)
- Wassily Kandinsky, *Alcuni cerchi (Einige Kreise)*, New York, Salomon R. Guggenheim Museum, 1926. (p.119)
- Paul Klee, *Pino*, Berna, Zentrum Paul Klee, 1940. (p.121)
- Paul Klee, *Senecio*, Basilea, Kunstmuseum, 1922. (p.123)
- *Pappi caratteristici del genere Senecio*. (p.124)
- Josef Albers, *Omaggio al quadrato*, New York, Metropolitan Museum, 1969. (p.125)

N.B: Le immagini che non sono riportate in quest'elenco sono state realizzate espressamente dall'autore nell'ambito di questa tesi. (p.p. 34, 38, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126).

