

Analisi sociosemiotica di una scacchiera del Bauhaus

Enrico Barbetti

Abstract. This article explores the intricate relationship between the Bauhaus and the social values in which it is placed. Operating as a public school in Weimar Republic Germany, the Bauhaus faced the challenge of navigating the escalating rhetoric of conflict at the time. We aim to illustrate how the Bauhaus strategically positioned itself in a belligerent discursive political context through the expression of certain educational values.

Focusing on Bauhaus' strategy for aggressive discourses, the article analyses an intriguing example: Josef Hartwig's iconic chessboard. Through configurational, taxic, and functional analyses, the article reveals the layers of meaning embedded in Hartwig's chessboard and shows a transformative narrative. The chessboard, traditionally associated with conflict, becomes, with Hartwig, an educational device. A shift from *destruction* to *construction*, reflecting the entire Bauhaus ethos.

1. Introduzione. L'idea del Bauhaus in una scacchiera

“Il Bauhaus fu un'idea”¹ così diceva Ludwig Mies van der Rohe, l'ultimo dei direttori della scuola, quello che la vide chiudere per mano della Gestapo nazista. Un'idea, quella rappresentata dal Bauhaus, che fu in grado di tenere dentro di sé anzitutto una nuova visione del fare creativo, che andava oltre le categorie ottocentesche di arte, artigianato, architettura e industria. Tuttavia, fu anche una visione del mondo e della società che, nei suoi quattordici anni di esistenza, si è trovata sempre più a relazionarsi con quella che a mano a mano si imponeva nella Germania della Repubblica di Weimar, la quale, come tristemente noto, si faceva sempre più aggressiva. La relazione tra la scuola fondata da Walter Gropius e la società civile tedesca è stata costellata da una serie di tensioni nel corso del tempo. Queste tensioni sono emerse sin dalla fondazione nel 1919, con i vincoli iniziali imposti; le frizioni con le comunità locali; il trasferimento forzato a Dessau nel 1924; le accuse di bolscevismo durante la direzione di Hannes Meyer e infine la definitiva chiusura della sede di Berlino nel 1933². Per certi versi la forma del Bauhaus si modella su questa tensione. Grazie alle capacità di adattamento di Gropius, questi passaggi di conflitto tra la scuola e la politica tedesca riescono a non snaturare l'individualità della scuola ma a rafforzarla, plasmando e facendo evolvere le sue strutture di senso mantenendo comunque quell'“idea” strutturale di fondo.

Ma quali sono i valori fondamentali della scuola in contrasto con quelli della sempre più conservatrice Germania? E che tipo di relazione li lega?

Ciò che si vorrà sostenere in questa sede è che il Bauhaus trova un modo di opporsi ai valori incarnati dal Nazismo in ascesa; che vedevano come nucleo centrale della sua dottrina proprio nell'idea di *conflitto*, di *vita come guerra permanente*, di *paura della differenza*, di *costruzione e sconfitta del nemico*, di *rifiuto del modernismo* (Eco 2018). A questo il Bauhaus si oppone con una strategia che non adotta uno schema politico binario (Cosenza 2018) – ponendosi dunque in aperto contrasto con le politiche conservatrici degli anni Venti e Trenta – bensì con una modalità, che vedremo essere più articolata e di *contraddizione*.

¹ Testimonianza di un discorso tenuto il 18 maggio 1953 al Blackstone Hotel di Chicago, in occasione del settantesimo compleanno di Walter Gropius (Wingler 1962, p. 39).

² Cfr. Per la storia del Bauhaus: Argan (1951); Droste (1998); de Michelis, Kohlmeyer, a cura, (1996); Fiedler, a cura (1999); Gropius (1943); Siebenbrodt (2000); Wingler (1962).

Questo articolo vuole affermare che questa strategia di espressione di valori, diversi che si stavano imponendo nella società civile, passi principalmente dai programmi e dai valori *educativi* del Bauhaus. Sebbene, infatti, lo si annoveri tra i vari movimenti d'avanguardia novecenteschi e lo si ricordi prevalentemente per il suo contributo alla nascita del design industriale, il Bauhaus fu anzitutto una scuola e i suoi posizionamenti discorsivi si ritrovano anzitutto nell'insieme dei suoi setting per l'insegnamento creativo. L'idea Bauhaus si esprime, quindi, anzitutto nell'organizzazione degli insegnamenti, nella scelta 1987 dei docenti, nei programmi del corso preliminare, fino alle piccole attività didattiche nei singoli corsi.

Nei numerosi studi storici sinora condotti³, è stata dedicata attenzione sia ai programmi didattici che alle strutture degli insegnamenti. Sempre presente in queste ricostruzioni è ad esempio l'organizzazione circolare degli insegnamenti della scuola, ideata inizialmente da Paul Klee e successivamente illustrata da Oskar Schlemmer (Fig. 1). Si tratta di schema che evidenzia i valori di *collaborazione* e di *parità* tra sapere teorico e pratico, nonché tra fare artistico e artigianale. Nel discorso educativo un simile impianto formativo è una forma espressiva che rimanda a un determinato piano del contenuto: quello dei programmi narrativi di sinergia e di unione tra le diverse competenze creative al fine di raggiungere quella che – nella terminologia wagneriana del primo periodo di Weimar – veniva definita “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” (Gropius 1919).

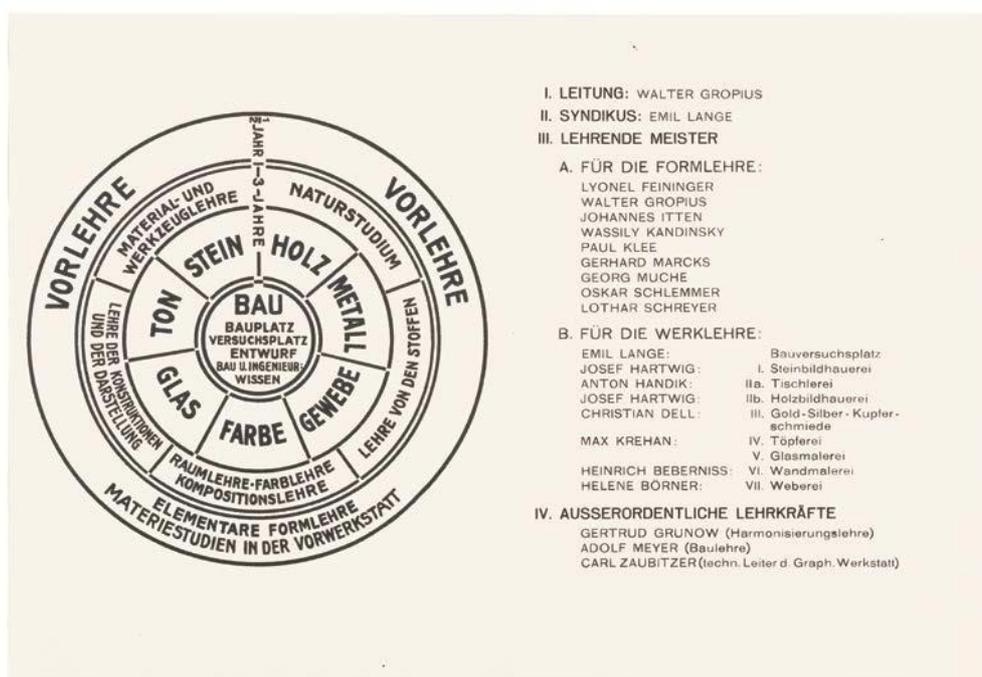


Fig. 1 – Gropius Walter, *Schema sull'insegnamento del Bauhaus su grafica di Oskar Schlemmer*, 1922, Berlino, Bauhaus-Archiv (© Bauhaus-Archiv).

Analogamente, si è posto un notevole interesse sulle pratiche didattiche del corso preliminare (nello schema la parte esterna: *Vorlehre*), condotto negli anni da artisti con una forte inclinazione pedagogica, tra i quali spiccano Johannes Itten, Laszlo Moholy-Nagy e soprattutto Josef Albers⁴. Questo corso propedeutico aveva lo scopo di introdurre gli studenti ai principi fondamentali della scuola, focalizzandosi soprattutto sull'acquisizione di una metodologia pragmatica nel lavoro creativo che andasse al di là delle tradizionali categorizzazioni gerarchizzate di arte, artigianato o industria. Scopo

³ Si veda la nota precedente.

⁴ Cfr. Borchardt-Hume, A., *et al.* (2006); Boncompagni, S., *et al.* (2013); Albers (1963); Horowitz, Danilowitz (2006).

didattico era anzitutto promuovere un nuovo approccio di studio ad un materiale privo di pregiudizi. In un secondo luogo, dopo averne individuato potenzialità e difetti, utilizzarlo efficacemente in diversi contesti creativi. Ciò avrebbe sviluppato competenze trasversali capaci poi di essere specializzate nei singoli percorsi disciplinari (nello schema i vari “spicchi”), per poi riunirsi nel momento di progettazione collettivo (nello schema la parte centrale: *Bau*).

Il metodo di lavoro del Bauhaus era incentrato sulla ricerca di quei valori di collaborazione antigerarchica attraverso la formazione di competenze trasversali *flessibili*, anziché sulla trasmissione di conoscenze settoriali *rigide*. Questi valori erano fondamentali per Gropius e non sono mai stati abbandonati, poiché rappresentavano un nuovo modo di concepire radicalmente l’atto creativo.

Ciò che il Bauhaus concretamente propugnava era la comune cittadinanza di tutte le forme di lavoro creativo, e la loro logica interdipendenza nel mondo moderno. [...] *Obiettivo del Bauhaus non era propagandare un qualunque «stile», o sistema, o dogma, ma semplicemente esercitare un’influenza rinnovatrice, infondere nuova vita nel comporre. Ci sforzammo così di trovare un’impostazione nuova, tale da favorire in chi l’accogliesse una disposizione creativa, e tale da condurre a un atteggiamento nuovo verso la vita* (Gropius 1935, pp. 28-29, corsivi nel testo).

Tuttavia, per la loro natura, le strutture dei programmi didattici o le pratiche educative dei corsi non riprendono mai né direttamente né trasversalmente le questioni legate alla retorica della guerra e del conflitto. Per scavare meglio in un posizionamento specifico su tali tematiche si vorrà in questo articolo compiere un’analisi semiotica mirata che possa provare a dare delle risposte alle nostre domande. Si prenderà in esame uno specifico prodotto di design creato da uno degli insegnanti nel periodo di Weimar, Josef Hartwig. La scelta su questo specifico testo è dettata dal fatto che esso si trova ad avere uno statuto particolare, utile per i nostri fini. Si tratta infatti di una *scacchiera*, un artefatto legato in diverso modo sia al discorso bellico sia a quello educativo. Sul piano del contenuto difatti si evoca tradizionalmente proprio il tema dello *scontro* e del *confitto* tramite la figura discorsiva della *battaglia*. D’altra parte, gli scacchi rientrano a pieno titolo in quanto figura nel discorso didattico⁵, evocando tematiche quali quella dell’acquisizione delle competenze *logiche* o *strategiche*⁶. Un’analisi testuale mirata risulta interessante perché, durante la ri-progettazione delle forme di una scacchiera, il progettista inevitabilmente si confronta con le strutture del discorso bellico, aprendo potenzialmente la strada a un confronto coi valori della società conservatrice tedesca. Inoltre, si presenta l’opportunità di considerare le implicazioni didattiche nel contesto della scacchiera, che, come detto in precedenza, riassumono i valori fondamentali della scuola come ambiente sociale.

2. Scacchiera come archetipo della battaglia

La forma del gioco degli scacchi è frutto di un processo di archetipizzazione dell’immagine della battaglia. Non tanto quindi un archetipo ancestrale e autonomo del conflitto armato (Montanari 2004), ma il frutto di un percorso culturale che lo ha reso un prototipo discorsivo nel discorso bellico. Il gioco degli scacchi sembra infatti tenere assieme tutti quegli elementi tipici che la caratterizzano semioticamente, almeno nella sua immagine tradizionale. Vi è anzitutto quell’ “unità di tempo, luogo e azione” (Keegan 1976, p. 12) che distingue il concetto di *battaglia* da quello generale di *guerra* e di tutte le altre azioni che in quest’ultima si possono verificare. Inoltre, presenta quegli elementi discorsivi chiave che Paolo Fabbri citava nel suo corso seminale del 2001 sui *sensi della battaglia*⁷.

⁵ Ne fanno già parte fin dal tardo medioevo, dove gli scacchi divennero parte del programma di educazione nobiliare (Müller 1995).

⁶ Figura educativa, peraltro, non estranea all’argomentazione educativa della Semiotica o alla Filosofia del linguaggio. Difatti sia De Saussure, Hjelmslev ed Eco utilizzano nei loro testi gli scacchi come modello argomentativo per affrontare diverse questioni legate al linguaggio, fenomeno notato e ripreso anche da Greimas (1980).

⁷ Nel contesto dell’omologo ciclo di seminari organizzato da Federico Montanari e Juan Alonso-Aldama tenutosi ad Urbino nel settembre 2023, nel suo intervento Dario Mangano parla di questi elementi in quanto *figure discorsive* tipiche della battaglia. Nel testo in corsivo.

A cominciare dalla *contrapposizione* frontale dei due schieramenti. Sulla scacchiera l'insieme delle forze contrapposte è rimarcata non solo dalla disposizione iniziale dei due eserciti, uno di fronte all'altro. Ciò è dato anche dall'elemento cromatico dei pezzi, bianco vs nero, che polarizza ulteriormente l'opposizione dei due attori collettivi inquadrandoli, a livello sub-discorsivo, come Soggetto e Antisoggetto. I due schieramenti si muovono su uno spazio piuttosto carico semioticamente che può essere identificato con quello del *fronte*, il quale è figurativizzato dal punto di vista eidetico non con l'elemento della linea ma piuttosto con quello del quadrato. Uno spazio quindi più che un confine, dove si sviluppa la tensione tra due movimenti contrapposti e speculari. Tali movimenti sono anzitutto un programma narrativo, quello che ciascun attante-collettivo-esercito deve compiere per catturare il re avversario. Altro tema discorsivo tipico della battaglia, ovvero quello della *caduta* del soldato, della morte, è figurativizzata sia nella cattura dei singoli pezzi, un programma narrativo d'uso, sia in quella del re, che rappresenta quell'attimo risolutivo e culminante del conflitto. Lo snodo centrale della battaglia, come nella partita di scacchi, sta nel tema della *mischia*, l'ammassamento confuso di soldati. Nel caso degli scacchi la mischia si figurativizza nel cosiddetto *middlegame*, quella fase centrale che segue le aperture e le fasi finali. Chi è capace di diradare la *nebbia di guerra* che si crea in questo passaggio assume un vantaggio. La nebbia che si crea sulla scacchiera, tuttavia, non è tanto un impedimento ottico che ostruisce la visione con fumo e polvere. Piuttosto si tratta di una bruma cognitiva che è data dalla sfida logica di intensità crescente. A mano a mano che si va avanti nella partita il sempre maggiore calcolo delle possibili mosse dei pezzi costituisce un'ulteriore attante che si configura in quanto Opponente, in quanto impedisce la visione perspicua nel raggiungimento del proprio Oggetto di Valore. Infine, della guerra, c'è negli scacchi quella precisa *gerarchizzazione dei ruoli* degli attori direttamente coinvolti nello svolgersi della battaglia. Dal soldato semplice alla fanteria, dalla cavalleria al forte, dal generale al capo delle forze armate. Anche ritradotto nei ruoli degli attori bellici contemporanei i pedoni, gli alfieri, i cavalli, le torri, la regina e soprattutto il re mantengono quella distinzione di ruoli gerarchizzata propria del contesto militare. Una gerarchia manifestata prima di tutto dai movimenti dei pezzi sulla scacchiera, che sul piano discorsivo fanno emergere dei temi legati ai vari ruoli attoriali. Dalle mosse *semplici* dei pedoni, a quelle *agili* dei cavalli, fino al *potere* d'azione della regina e ovviamente alla *fatalità* legata al re. Necessario, tuttavia, è sottolineare che le possibilità di movimento, come figure dei ruoli attoriali, creano senso solo grazie all'*isotopia* della forma figurativa dei pezzi, e in alcuni casi al nome che portano. L'agilità e la rapidità della cavalleria è data sia dalla possibilità di "saltare" gli altri pezzi ma solo se associata alla figurazione del cavallo, oltre che al nome convenzionale ad esso attribuito⁸. L'insieme di tutti questi aspetti consente di avere un'immagine archetipizzata della battaglia. Se non altro perché il Programma Narrativo dell'enunciatario, lo scacchista, consiste nel catturare i vari pezzi per raggiungere l'obiettivo finale: catturare o mangiare – a seconda del registro linguistico – il re avversario, vincendo sull'altro giocatore. I valori in gioco sono dunque quelli incarnati in questo oggetto di valore, appunto quelli del *conflitto*, dell'*opposizione a un avversario* da sconfiggere in un contesto altamente *gerarchizzato*. Se nonostante questo non viene percepita come un gioco particolarmente violento o problematico⁹ è anche grazie ai suoi aspetti enunciativi. Come ogni immagine della guerra, una scacchiera ne è la sua mediazione, attraverso un processo di "masticazione" e "ruminazione" riesce a renderla sopportabile (Puisseux 1997). La proiezione in uno spazio storico-mitico, con cavalieri e re,

⁸ Dal punto di vista terminologico, la coerenza testuale nel rapporto tra l'elemento figurativo, il movimento come figura gerarchica e il termine associato al pezzo può variare nei contesti linguistici. I termini che denotano i pezzi degli scacchi cambiano da paese a paese e spesso riflettono più i passaggi storico-sociali che non un principio di coerenza testuale interna. Gli esempi più interessanti riguardano l'*Alfiere* e la *Regina*. Mentre *Alfiere* sembra derivare, per assonanza, dall'arabo *Al-fil*, che significa però 'elefante', in altre lingue come il tedesco è chiamato *Läufer* (corridore) per i suoi movimenti veloci sulla scacchiera, in francese *Fou* come la 'matta' delle carte, e in inglese *Bishop* ossia il 'vescovo'. Per quanto riguarda la Regina, mentre in arabo, sanscrito e persiano è indicata come primo ministro o consigliere esperto, nelle lingue europee assume una denominazione uniforme. Le ipotesi riguardanti questa traduzione includono un'assonanza cattolico-mariana – *Ferz* – *fierce* – *Vierge* – (Müller 1995) o una legata alla posizione di affiancamento del Re all'inizio della partita (Luppi 2013).

⁹ Un gioco fisicamente non-violento, ma che dal punto di vista mentale potrebbe essere considerato diversamente, almeno secondo il parere dello scacchista Garry Kasparov: "il pubblico deve capire che gli scacchi sono uno sport violento. Gli scacchi sono una tortura mentale" (Amis 1993).

permette di “digerire” i programmi e i valori conflittuali, caricando questa guerra di una funzione principalmente *ludico-estetica*. Un gioco che, analogamente al discorso bellico, trae godimento “non soltanto dall’esaltazione solitaria del proprio poter-fare, ma emerge allo stesso tempo e soprattutto da un far-sapere: la vittoria è completa soltanto se, offerta all’interlocutore, si vede sanzionata dal riconoscimento dell’altro” (Greimas 1980, p. 218). Come sottolinea Greimas, negli scacchi non si tratta solo di vincere ma di vincere sull’altro, obbligandolo a condividere il proprio trionfo.

3. La scacchiera di Josef Hartwig

La scacchiera che si intende prendere in analisi (Fig.2) agisce semioticamente e in vario modo proprio su questi aspetti. Fu progettata e costruita da Hartwig nel 1924 e nel tempo è diventata uno dei prodotti più di successo del design del Bauhaus (Bobzin, Weber 2006). Hartwig fu maestro artigiano – un docente specializzato nella lavorazione pratica di un determinato materiale – nel laboratorio del legno e della pietra durante il periodo di Weimar. Nato a Monaco nel 1880, ebbe una formazione da scalpellino e da scultore nella sua città natale dal 1893 al 1907. Venne assunto al Bauhaus da Gropius nel 1921 lasciando il posto in occasione dello spostamento della scuola nella sede di Dessau.

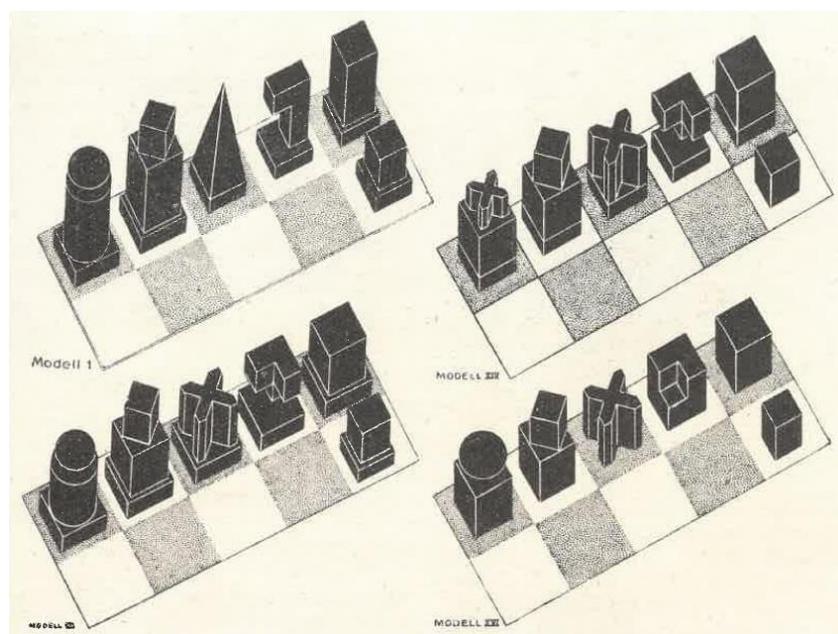


Fig. 2 – Prospetto con quattro versioni della scacchiera di Hartwig (Modelli I, VII, XIV, XVI), 1924, (© Bauhaus-Archiv).

In questo periodo di insegnamento e di lavoro Hartwig progetta e costruisce una serie di scacchiere che provano a prendere le distanze dall’idea tradizionale degli scacchi come “imitazione di una battaglia tra due eserciti opposti” nella quale dominava un principio di una “rappresentazione figurativa naturalistica”¹⁰. I pezzi di questa scacchiera appaiono infatti come una serie di figure geometriche elementari, tra cui cubi, sfere e parallelepipedi. Al contrario di esempi analoghi del medesimo periodo – come, ad esempio, il set realizzato da Vilmos Huszàr, membro di *De Stijl* – i pezzi di Hartwig non sono una semplificazione geometrica di quelli delle scacchiere tradizionali. Le forme originarie non subiscono un processo di astrazione, ma vengono sostituite con altre. Sono state

¹⁰ Testimonianza delle parole di Hartwig riportate in Bernhard (2009), a traduzione dell’autore.

realizzate molte versioni di questa scacchiera, sette sono documentate storicamente, solo quattro sono riconosciute e canonizzate (Bernhard 2009) ma dai codici numerici a quest'ultime assegnate si può ipotizzare che ve ne fossero almeno sedici.

Nelle diverse versioni, notiamo che il *pedone* ha una forma cubica, *simile* alla torre ma di dimensioni assai più ridotte. Il *cavallo*, in tutte le varianti, presenta un elemento a forma di angolo retto, una "L", rialzato e parallelo alla scacchiera, tranne che nella prima versione posto perpendicolarmente. L'*alfiere* assume la forma di una piramide a base quadrata nella prima versione, mentre in quelle successive si modifica in un incrocio, una "X", con gli angoli che indicano gli estremi della casella in cui si trova. La *regina* e il *re* sono i due unici pezzi composti da due forme geometriche. La regina ha inizialmente un cilindro alla base con un elemento sferico sopra, poi un parallelepipedo con una croce sulla sommità, simile a quella dell'alfiere, mentre nella versione finale ha una base cubica con sopra una sfera. Il *re* mantiene una forma costante in tutte le versioni, la quale consiste in un parallelepipedo con un piccolo cubo sopra di esso, simile al pedone. Questo cubo è ruotato di 45 gradi rispetto a quello che lo sostiene, in modo che gli angoli della forma superiore coincidano con il punto medio di ciascun lato della base. In generale il volume di spazio occupato dai singoli pezzi si classifica in tre diverse grandezze: *piccolo* (pedone), *medio* (torre, cavallo, alfiere) e *grande* (regina e re). Sul lato cromatico la maggior parte delle versioni mantiene le colorazioni classiche delle scacchiere in legno, con due tonalità in contrasto per i due schieramenti. Sono state registrate anche versioni dove i pezzi sono stati dipinti con combinazioni quadri-cromatiche come verde scuro e nero con bianco e giallo, blu scuro e viola con giallo e arancione, e grigio e nero con bianco e grigio (Bobzin, Weber 2006).

Se le forme non sono una stilizzazione eidetica di quelle dei pezzi tradizionali, quale principio seguono? La risposta è quello funzionalista caratteristico del Bauhaus. Questo postulato presuppone che la forma dell'oggetto, che sia un articolo di design, un'opera d'arte o un manufatto d'artigianato, sia determinata anzitutto dall'uso contestuale per la quale è concepita. Ciò implica, per il pensiero del Bauhaus, l'abbandono di convenzioni progettuali storiche naturalizzate nella tradizione di un mestiere. Nel caso di Hartwig significa che un pezzo degli scacchi ha come principale funzione, quella di compiere determinati movimenti nel contesto del gioco. Su questo è necessario che il designer si focalizzi. La forma del *cavallo* prima di rispettare un principio di figuratività, e quindi far riconoscere un'immagine equina, ha il dovere di mostrare le sue possibilità di movimento sul piano della scacchiera e di rendere esplicito il suo valore in quel preciso contesto. Questo pezzo, quindi, dovrà dire che muove "a L" e che ha un valore più grande di quello del pedone ma più piccolo di quello della regina. Nelle parole dello stesso Hartwig:

Sulla base di questi criteri ho ridisegnato completamente il set di scacchi e ho modellato i pezzi di conseguenza. Il pedone e la torre si muovono parallelamente al bordo della scacchiera, e questo è espresso da una forma cubica. Il cavallo, che si muove su uno schema a L di quattro caselle, è caratterizzato da una L formata da quattro cubi. La mossa diagonale dell'alfiere rispetto al bordo della scacchiera è rappresentata da una croce tagliata da un cubo. Il re si muove sia ad angolo retto che in diagonale: un cubo piccolo si sovrappone con un angolo di 45° a uno più grande. La regina, il pezzo che può muoversi più liberamente, è composta da un cilindro e da una sfera. Si distingue in netto contrasto con il re, la torre e il pedone, che hanno la forma di un cubo, simbolo di tutto ciò che è pesante e ingombrante. Il valore dei pezzi è indicato dalla loro altezza e dal loro volume. Il re e la regina sono i più grandi. L'alfiere e il cavallo hanno le stesse dimensioni. Ognuno di essi ha la metà del volume della torre, che a sua volta è circa tre volte più grande di un pedone¹¹.

La forma dei pezzi è dunque funzionale a comunicarne i movimenti che quel pezzo specifico può fare sullo spazio della scacchiera. Allo stesso tempo il volume ne esplicita il valore che il pezzo ha rispetto agli altri, in un modo simile a quanto avviene in un'immagine sacra medievale, in cui più grande è un attore più esso ha valore. Ciò che sarà necessario fare in questo contesto è provare ad andare oltre la classica dicotomia *funzione vs forma*, *bellezza vs praticità*. Pericolo di semplificazione concreto, soprattutto nel parlare di un contesto come il Bauhaus, pietra miliare della storia del design funzionalista. Si sente la necessità di andare al di là della "falsa evidenza della strumentalità delle cose", in modo da cercare di comprendere non tanto se la nuova forma creata da Hartwig sia pratica, bensì di "analizzare in che modo quella forma *significhi* quella funzione, a prescindere dal fatto che essa venga usata o meno" (Marrone 2002, pp. 10-11).

¹¹ Testimonianza delle parole di Hartwig riportate in Bobzin, Weber (2006), a traduzione dell'autore.

4. Relazioni tra pedine

Il compito semiotico è qui quello di ricostruire un sistema di differenze, un'articolazione formale interna, che presenti la scacchiera di Hartwig in quanto *testo*. La molteplicità di unità e le diverse versioni della scacchiera¹² ci permette di fare tutta una serie di considerazioni sulle componenti configurative e tassiche su queste strutture di senso. In linea con ciò che ha detto Ferdinand De Saussure sul gioco degli scacchi, il significato di un pezzo “vale per la sua opposizione con altri secondo certe convenzioni” (Saussure 2002, p. 74). Pertanto, l'analisi non prenderà in considerazione i singoli pezzi in modo isolato, bensì le loro relazioni *sintagmatiche* sul piano della scacchiera e quelle *paradigmatiche* con le varianti storiche e degli altri modelli di Hartwig.

Il *pedone*, la *torre* e il *re* sono gli unici pezzi che nel variare delle diverse versioni rimangono inalterati – se non per piccoli fattori come la presenza di un piedistallo o il rapporto tra la base e l'altezza. Questo può esser dipeso dalle relazioni sintattiche che intercorrono tra queste unità. Rapporti che, come abbiamo visto nelle parole soprariportate, sono legati alla configurazione eidetica della scacchiera. La persistenza di questi elementi attraverso le diverse versioni potrebbe suggerire che l'autore li abbia considerati in qualche modo efficaci.

La *torre* e il *pedone* si legano con i formanti plastici della scacchiera in quanto compiono il loro movimento seguendo le direttrici tracciate dal suo reticolo cromaticamente alternato. La grandezza è ritenuta, almeno in fase di progettazione, un elemento sufficiente per differenziare i due pezzi. Il volume del *pedone* in questo caso non evoca soltanto una posizione gerarchica. L'isotopia eidetica tra questo pezzo e l'elemento superiore del *re* consente anche di evocare il tema della *limitazione* del movimento, in quanto entrambi si muovono di un'unica casella alla volta. La tematizzazione è rafforzata ulteriormente dal rapporto *semisimbolico* (Greimas 1984) che si crea tra il *re* e la *regina*. Nelle prime versioni la coppia era caratterizzata da una parte dalle figure squadrate del *re*, e dall'altra da quelle curvilinee – un cilindro sormontato da una sfera – della *regina*. Nel modello XIV si rinuncia a questo rapporto semisimbolico, la *regina* ha una basa cubica sormontata da una croce. In quel caso la *regina* crea un rapporto sintattico con l'*alfiere* e la *torre*, come una crasi tra questi due pezzi. Il movimento della *regina*, infatti, può essere sintetizzato come la somma del movimento diagonale dell'*alfiere* e di quello perpendicolare della *torre*. Tuttavia, venendo meno il semisimbolismo della sfera perdeva coerenza il tema della *limitazione* figurativizzato dal piccolo cubo del *re* e del *pedone*. Non a caso la sfera ritorna nell'ultima versione. In questo caso la *regina* mantiene la base squadrata della versione precedente, che, in analogia con quella del *re* sottolinea il rapporto semisimbolico ora figurativizzato esclusivamente dalla sfera come *non-limite* che si oppone al cubo in quanto *limite*.

Il cavallo e l'*alfiere* sono quei due pezzi che, secondo i propositi funzionalisti di Hartwig, risultano quelli più efficaci. Ne è prova che siano questi ad essere usati più spesso come esempio nei vari manuali del Bauhaus quando si parla di quest'oggetto di design. Superato il modello iniziale (I) nelle versioni successive i due pezzi assumono una delle forme espressive più adatti rispetto agli obiettivi funzionalisti prefissati. Per quanto riguarda l'*alfiere*, infatti, la piramide della prima versione non riusciva in autonomia a rendere il movimento diagonale, come invece ottiene l'incrocio delle versioni successive. Con le estremità della X appuntite come delle frecce, in quanto figura della *direzionalità*, il pezzo dell'*alfiere* è proiettato fuori dalla sua casella. Per quanto riguarda il cavallo, nella prima versione, la figura angolare posta perpendicolarmente e non in parallelo alla base era più capace di evocare l'elemento figurativo equino piuttosto che le possibilità di movimento del pezzo. L'articolazione orizzontale dell'elemento a “L” nelle versioni successive invece consente di superare questa ambiguità e riprendere più efficientemente l'articolazione dello spostamento planare dell'unità. Al contrario degli altri pezzi, il cavallo e l'*alfiere* potrebbero apparire come autonome nelle loro articolazioni di senso. Questo può essere spiegato attraverso un'articolazione paradigmatica che vede relazionare le forme dell'espressione di questi due elementi a un contesto discorsivo specifico degli scacchi. Vale a dire quello educativo dell'apprendimento delle regole del gioco. Nei manuali, per adulti e per bambini, come nelle spiegazioni informali il cavallo muove “a L”, mentre l'*alfiere* muove in diagonale o “come una X”.

¹² Si prendono in considerazione quelle canonizzate da Hartwig in un prospetto grafico del 1924 (Fig. 2), ovvero i modelli I, VII, XIV, XVI.

Come puntualizzava Hjelmslev, anche in questo caso, “la struttura del gioco resta identica anche se si fabbricano i pezzi con un’altra materia o se si dà loro un altro aspetto” (1963, pp. 48-49). Tuttavia, la nuova forma espressiva permette di vedere un cambiamento sul piano del contenuto, non sulle strutture del gioco ma sui suoi processi di significazione.

5. Una scacchiera per principianti

Le questioni emerse consentono di compiere anzitutto una riflessione sulle implicazioni enunciative di questo specifico testo. Abbiamo visto che nell'*intentio auctoris* l’attenzione fosse riposta nella dimensione funzionale della scacchiera. Tuttavia, osservando più da vicino le configurazioni di senso dell’opera si vede che il focus funzionalista sia indirizzato a un preciso *tempo*, *spazio* e a particolari *attori*. In questo modo se ne escludono altri, che potrebbero far parte allo stesso modo di un panorama pragmatico del gioco. Si è visto che nella scacchiera di Hartwig i pezzi sono portatori di un *far-sapere* rivolto all’attore-giocatore, una conoscenza relativa alle possibilità di movimento e ai rapporti valoriali e sintattici che intercorrono tra una pedina e l’altra. L’enunciario al quale ci si rivolge è quindi un soggetto che non è caricato di un determinato *sapere*, mentre il soggetto-scacchiera è colui che si propone di trasmetterglielo. Il destinatario ideale proiettato nell’enunciazione è un *principiante*, qualcuno che è precedentemente motivato a *voler* imparare a giocare e grazie alla scacchiera si può dotare di un *saper-fare*. L’oggetto di design nel caso di Hartwig gioca esplicitamente un ruolo narrativo attivo da Soggetto. Essa si fa carico di funzioni pratiche e significati sociali che generalmente sono incarnate nell’attore umano dell’insegnante. I pezzi, allo stesso modo, nel percorso narrativo assumono il ruolo di oggetto di valore d’uso. Vale a dire i portatori di quelle conoscenze abilitanti che consentono di acquisire quel *saper-fare* necessario a giocare a scacchi. La scacchiera assume quindi il ruolo, nella tripartizione di Erik Landowski¹³ (2015), di *educator*, utilizzando la forma delle singole pedine come oggetto educante (*educans*) al fine di dotare il soggetto-discente, il principiante, (*educandum*) di una determinata competenza. Sostituendosi agli attori umani solitamente preposti a questo passaggio di competenza si vede che si utilizzano le medesime strategie del discorso educativo consolidate dalle spiegazioni informali della tradizione: “il cavallo muove a L”, “la regina può muovere sia come l’alfiere sia come la torre”, oppure “la regina può andare dove vuole”, “la torre vale meno del re e più del pedone” ecc. Il ruolo educativo assunto dall’oggetto fisico è quello rivestito generalmente da quei dispositivi propri dell’*educazione non-formale*. In modo simile ai giochi montessoriani, la scacchiera di Hartwig riveste il ruolo dell’educatore, ma in uno specifico passaggio narrativo, in questo caso quello della Competenza¹⁴, e come accenneremo più avanti di Performance.

Uno scacchista navigato ha già le competenze che la scacchiera-educatore si propone di trasmettere. Egli *sa* che l’alfiere muove “come una X” e non ha bisogno che il pezzo glielo comunichi. Il tempo dell’enunciazione, in conclusione, è sì quello pragmatico, ma specificatamente dell’acquisizione preliminare delle regole e della loro assimilazione. Dall’enunciazione si esclude quell’uso, altresì pratico, dell’esperto o del professionista: quello relativo alle mosse di apertura specifiche, di gambetti, di arrocchi, di promozioni o di strategie di chiusura. In altre parole, è il tempo e lo spazio pratico dell’educazione prima ancora del gioco esperto. Quello in cui, nella *bruma cognitiva* delle prime partite, un ulteriore ostacolo da dover superare è quello di ricordarsi come diamine muove l’alfiere, o decidere se è meglio sacrificare un pedone oppure la torre. Si tratta di un preciso *débrayage enunciazionale* che rimanda in quel

¹³ Riprendendo le terminologie utilizzate nell’intervento che Landowski ha tenuto nel 2015 dal titolo “Régimes de sens et formes d’éducation”, nel convegno : *Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXIe siècle*.

Consultabile al link: www.unilim.fr/colloquesemioedifshs/wp-content/uploads/sites/16/2015/11/Educ.Landowski.28oct.pdf

¹⁴ Nell’educazione *formale*, quella che fa capo a un sistema d’istruzione formalizzato (Tramma 2009) in genere l’attore insegnante nel suo ruolo di *educator* è presente nelle diverse fasi del PN educativo – ne è destinante sia manipolatore che, soprattutto, sanzionatore oltre che adiuvante nel passaggio e nel consolidamento di conoscenze e competenze. Nei contesti di educazione *non-formale* – quale potrebbe essere il museo, la parrocchia o la scuola estiva – il ruolo dell’educatore si può limitare solo ad alcuni momenti narrativi, escludendo soprattutto quello della Sanzione. In quei casi il destinante sanzionatore, ma anche manipolatore, può essere rivestito da altri attori, discente compreso, come potrebbe esserlo nel caso in analisi.



particolare *qui e ora* del principiante che impara a giocare. Un'enunciazione che è lontana da quei due contesti spazio-temporali precisi visti precedentemente. Da una parte si è distanti dalla sfida agonistica dei maestri scacchisti, e dall'altra ci si discosta anche da quel "c'era una volta" fatto dal conflitto tra re e cavalieri medioevali. La battaglia, che sia mitica o sportiva, non è più al centro delle dinamiche di senso. Essa viene sostituita da altri elementi che ne presuppongono l'assenza; a cominciare dalla dimensione attoriale dove la figura dell'avversario si ridimensiona, perdendo importanza. Le tematiche si spostano, quindi, da un polo legato allo *scontro* ad uno, in contraddizione, legato all'*educazione*.

6. Dalla funzione ludica a quella pratico-utopica

Per capire come la forma espressiva assunta dalla scacchiera progettata da Hartwig *significhi* una determinata funzione, in una specifica modalità, nella quale è riposto il valore educativo, potrà essere d'aiuto l'*assiologia dei valori di consumo* di Jean Marie Floch (1990). Come ben noto, nei suoi studi del marketing e della comunicazione pubblicitaria, Floch presenta un quadrato semiotico dei valori in gioco in questi contesti. Questa articolazione profonda è stata ritenuta utile anche per comprendere le logiche di senso dei processi di design (Floch 1990; Marrone 2002). Essa individua quattro possibili valorizzazioni di un'oggetto: *pratica, utopica, ludico-estetica e critica*.

Nella scacchiera tradizionale abbiamo notato che come oggetto di design essa rivestiva una funzione *ludico-estetica*, in quanto si negano i valori pratico-funzionali. Il valore sottostante del *conflitto* è stemperato dalla dimensione enunciativa, nel quale il tema della *battaglia* è estetizzato tramite l'uso di figure della medioevalità e del gioco.

La scacchiera di Hartwig, d'altro canto, si sposta sintatticamente prima nel polo della funzione *pratica*, per poi chiudersi in quella *utopica*. Ponendo che il Programma Narrativo dell'enunciario, il principiante, sia quello di raggiungere un Oggetto di Valore che risiede nel *saper* giocare a scacchi; un sapere raggiungibile solo attraverso l'acquisizione di un compendio preliminare di conoscenze relative al movimento e al valore dei pezzi (PN d'uso). In questo Programma Narrativo la scacchiera si propone in un primo passaggio, dove essa presenta i suoi elementi, le pedine, in quanto strumento; come un oggetto educante per abilitare il soggetto nel raggiungimento del suo obiettivo. In un secondo momento, invece, propone il suo spazio come piano performativo dove testare ed eventualmente sanzionare le conoscenze raggiunte. Il soggetto, nella sua relazione con la scacchiera, può realizzarsi attraverso la congiunzione con il proprio Oggetto di Valore.

In questi due programmi narrativi, si noterà, che l'Antisoggetto non potrà essere identificato con la figura attoriale dell'avversario. L'altro giocatore non ha un anti-programma narrativo che si oppone a quello del Soggetto. Piuttosto, a livello sub-discorsivo, potremmo dire che esso forma un *attente collettivo* con l'altro scacchista. Entrambi sono intenti a raggiungere il valore educativo tramite l'acquisizione di competenza data dai pezzi, senza distinzione di colore e di schieramento. Si può quindi parlare non di vittoria sull'altro bensì di un percorso collettivo di apprendimento. Non si tratta di una funzione esclusivamente *pratica* in quanto non si tratta solo di uno strumento utilitario. Al contrario di un manuale di scacchi qui si ha un oggetto di design *collaborativo* che consente ai due fruitori di verificare sul momento e assieme le conoscenze acquisite. Da un punto di vista pedagogico questo processo potrebbe essere inquadrato nel cosiddetto *learning by doing*, dove il contesto educativo non si riduce alla trasmissione di conoscenza individuale ma alla costruzione di setting dove poterla acquisire in un contesto sociale collettivo, testandola assieme agli altri durante l'azione.

7. Conclusioni. Educazione come atto politico

Attraverso l'analisi configurazionale, tassica e funzionale della scacchiera di Hartwig abbiamo iniziato a intravedere quella che potrebbe essere una strategia che va contro alla logica del *conflitto*.

Si è visto che spostare l'attenzione dallo "sconfiggere l'avversario" a "imparare a giocare", dando un nuovo ruolo attanziale all'avversario, ha significato anzitutto *decostruire il nemico*. Un aspetto che rievoca



i valori *cooperativi* che i programmi didattici tematizzavano con l'unione delle varie competenze creative e figurativizzavano con la struttura circolare e con l'architettura come opera d'arte totale. La messa in discussione delle gerarchie artistiche nei manifesti della scuola trova nella scacchiera di Hartwig un elemento *isotopico* anche nella rinuncia dell'uso della figura dell'esercito nella sua *gerarchizzazione dei ruoli*, senza ovviamente rinunciare alla struttura differenziale del gioco. Hartwig come designer anzitutto progetta nuove relazioni tra soggetti piuttosto che meramente realizzare un nuovo oggetto (Mangano 2008). Delle relazioni che, appunto, non sono né di *conflitto* – quella tra i giocatori empirici – né di *opposizione* – quello tra il principiante e i pezzi tradizionali –; bensì di cooperazione, di parità e d'aiuto. I valori proiettati nel testo preso in analisi, nella loro contraddizione con quelli della società, possono, nelle varie articolazioni e circostanze, allargarsi a tutta la scuola. La logica non è quella dell'agredito, che prende parte, volente o nolente, alla battaglia. Non ci si pone come attore del conflitto, ma lo si nega, rifiutando la configurazione *polemico-conflittuale*. La strategia adottata è quella di reagire alla *sfida* presentando la guancia sinistra; “si tratta non solamente di un rifiuto a “giocare lo stesso gioco” ma, al tempo stesso, della proposta di un altro codice d'onore” (Greimas 1983, p. 211). Questo lo si vede soprattutto in quei momenti di frizione con la società tedesca, dove si cerca di approfittare delle difficoltà cogliendo delle sfide. Una strategia che funziona anzitutto quando all'apertura a Gropius è imposto di accorpate la *Scuola superiore di arte figurativa* e la *Scuola di arte applicata* di Weimar, sfruttando l'occasione per esprimere le sue idee di unione tra arte e artigianato. Ma soprattutto con il cambio di sede forzato dal governo conservatore della Turingia a Dessau; dove, per un maggior autosostentamento, si incluse nella categoria del fare creativo anche la produzione industriale.

Il Bauhaus e Hartwig sostituiscono i valori riposti nel conflitto a quelli, più “umili” ma “non-sottomessi” (Greimas 1983, p. 212), tematizzati dell'educazione. L'educazione si presenta in modo complesso come atto politico, non in quanto polemica di opposizione ma in quanto immagine di un diverso mondo possibile. “Un modo di vedere o di rappresentare la guerra da parte di una data cultura può produrre effetti all'interno di questa stessa cultura” (Montanari 2004, p. 18). Depauperare l'immagine della *battaglia* dalle sue narrazioni conflittuali e rigide può essere vista come volontaria ricerca di cambiamento sociale della contro-cultura educativa del Bauhaus. Ciò che si vuole fare è immaginare e operare per un mondo nel quale al *distuggere* si favorisce il *costruire*. Un'idea di crescita che abbraccia sia la letterale dimensione architettonica e creativa ma anche quella sociale e della formazione dell'individuo. Il Bauhaus, anche etimologicamente, si presenta coerentemente come la *casa delle costruzioni*, che cerca di resistere senza farsi coinvolgere nella selva del conflitto.

Bibliografia

Nel testo, l'anno che accompagna i rinvii bibliografici è quello dell'edizione in lingua originale, mentre i rimandi ai numeri di pagina si riferiscono alla traduzione italiana, qualora sia presente nella bibliografia.

- Borchardt-Hume, A., et al., a cura, 2006, *Albers and Moholy-Nagy: from the Bauhaus to the New World*, London, Tate publishing.
- Boncompagni, S., et al., a cura, 2013, *Imparare a vedere, Josef Albers professore, dal Bauhaus a Yale*, Città di Castello, Atlante Servizi Culturali.
- Albers, J., 1963, *Interaction of colors*, New Haven, Yale University Press; trad. it. *Interazione del colore*, Milano, il Saggiatore 2009.
- Argan, G. C., 1951, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino, Einaudi.
- Bernhard, P., 2009, "Constructivism and 'Essence Research' in Design. The Bauhaus Chess Set", in *Bauhaus a conceptual model*, Berlin, Hatje Cantz pub, pp. 185-190.
- Bobzin, A., Weber, K., 2006, *The Bauhaus Chess Set by Josef Hartwig*, Bauhaus Archive, Museum of Design.
- Cosenza, G., 2018, *Semiotica e comunicazione politica*, Roma-Bari, Laterza.
- De Michelis, M., Kohlmeyer, A., a cura, 1996, *Bauhaus 1919-1933: da Klee a Kandinsky, da Gropius a Mies van der Rohe*, Milano, Mazzotta.
- Droste, M., 1998, *Bauhaus 1919-1933*, Berlin, Taschen.
- Eco, U., 2018, *Il fascismo eterno*, Milano, La Nave di Teseo.
- Fabbri, P., Montanari, F., 2004, "Per una semiotica della comunicazione strategica", in *E|C*, www.ec-aiss.it.
- Fiedler, J., a cura, 1999, *Bauhaus*, Cologne, Gribaud/Könemann.
- Floch, J. M., 1990, *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*, Paris, Presses universitaires de France; trad. it. *Semiotica, marketing e comunicazione: Dietro i segni, le strategie*, Milano, FrancoAngeli 2002.
- Greimas, A. J., 1980, "A propos du jeu", *Actes Sémiotiques, Documents*; trad. it. "A proposito del gioco", *Miti e figure*, a cura di F. Marsciani, Bologna, Esculapio 1995, pp. 215-220.
- Greimas, A. J. 1983, *Du Sens II – Essais Sémiotiques*, Paris, Seuil; trad. it. *Del senso 2*, Milano, Bompiani 1984.
- Greimas, A. J., 1984, "Sémiotique figurative et sémiotique plastique", in *Actes Sémiotiques – Documents*, 60, Paris; trad. it. "Semiotica figurativa e semiotica plastica", in P. Fabbri, G. Marrone, a cura, *Semiotica in nuce, II*, Roma, Meltemi 2001, pp. 196-210.
- Gropius, W., 1919, *Manifesto and programme of the State Bauhaus*, Weimar, Bauhaus; trad. it. "Programma del Bauhaus statale di Weimar", in H. M. Wingler, *Il Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlino 1919-33*, Milano, Feltrinelli 1987.
- Gropius, W., 1935, *The New Architecture and the Bauhaus*, London, Faber & Faber; trad. it. "Come concepì il Bauhaus", in Id., *Per un'architettura totale*, Milano, Abscondita 2007.
- Gropius, W., 1943, *Scope of Total Architecture*, New York, Harper; trad. it. *Per un'architettura totale*, Milano, Abscondita 2007.
- Hjelt, L., 1963, *Sproget. En introduktion*, Charlottenlund, The Nature Method Center; trad. it. *Il linguaggio*, a cura di G. Lepschy, Torino, Einaudi 1970.
- Horowitz, F. A., Danilowitz, B., 2006, *Josef Albers: to open eyes: the Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, London, Phaidon.
- Keegan, J., 1976, *The face of the battle*, London, Jonathan Cape; trad. it. *Il volto della battaglia*, Milano, Il Saggiatore 2001.
- Luppi, S., 2013, *La logica degli scacchi*, Milano, HOEPLI.
- Mangano, D., 2008, *Semiotica e design*, Roma, Carocci.
- Marrone, G., 2002, "Dal design all'intersoggettività", in G. Marrone, 2024, *Della significazione. Testualità, traduzione, culture*, Milano, Mimesis, pp. 285-320.
- Martin, A., 1993, "Transformation of the nerds", *The Independent*, 7 novembre, consultato il 30 marzo 2024.
- Montanari, F., 2004, *Linguaggi della guerra*, Roma, Meltemi.
- Müller, R., 1995, "Il gioco degli scacchi come metafora della società tardomedievale", in *Ludica*, 1, pp. 114-125.
- Puiseux, H., 1997, *Les figures de la guerre: représentations et sensibilités, 1839-1996*, Paris, Gallimard.
- Saussure, F. de, 2002, *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard; trad. it. *Scritti inediti di linguistica generale*, Roma, Laterza 2005.
- Siebenbrodt, M., 2000, *Bauhaus Weimar: designs for the future*, Berlin, Hatje Cantz; trad. it. *Bauhaus Weimar*, Milano, Electa 2008.
- Tramma, S., 2009, *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.
- Wingler, H. M., 1962, *Das Bauhaus: 1919-1933 Weimar, Dessau, Berlin*, Bramsche, Rasch & co; trad. it. *Il Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlino 1919-33*, Milano, Feltrinelli 1987.