

The *mimesis* of everyday experience

The influence on John Dewey' Thought in American socially engaged art

Emanuele Rinaldo Meschini
emanuele.meschini2@unibo.it

The text aims to analyze the concept of “mimesis” as an artistic practice of transformation of the ordinary within the so-called “socially engaged” and “community-based art practices” in the United States since the 1990s. As a theoretical reference, the text explores the concept of experience expressed by the American philosopher John Dewey in his *Art as Experience* (1934), subsequently taken up by various curators and artists such as Mary Jane Jacob, Mark Dion and Pablo Helguera.

Since the 1990s, within the world of contemporary art a social and participatory trend has developed founding its place of action in the urban space and with marginalized communities as active participants. Given the collaborative attitudes, these actions soon took the name of practices moving away, even in a theoretical way, from public art and from any other type of authorial intervention in the public space. In the 2000s the critical discourse moved to the field of the value of social action (Kester, Bishop), or how to judge or not the artistry of a process that does not produce authorial works, has no spectators and takes place outside the artistic system proper. This is because these practices are based on an interdisciplinary theory which, moving from pedagogical and activist foundations, found in the thought of John Dewey its first moment of conjunction with artistic theory to the point of being recognized as a direct source for several artists and curators who worked between the 90s and 2000s. The geographical centre of this discourse is the United States as the role played by progressive education formalized in the early 1900s laid the foundations for an educational model that has also permeated artistic practice.

Keywords: experience, community, Dewey, socially engaged art, public art.

La *mimesis* dell'esperienza quotidiana

L'influenza del pensiero di John Dewey nella *socially engaged art* statunitense

Emanuele Rinaldo Meschini
emanuele.meschini2@unibo.it

1. John Dewey e le Laboratory Schools negli Stati Uniti

Il pensiero di John Dewey, così come la sua figura, rappresenta un substrato molto importante della pedagogia statunitense e dell'educazione progressista, di cui lo stesso Dewey è uno dei fondatori. Lungo tutto il Novecento le teorie deweyane vanno a radicarsi all'interno di una cultura in cui la conoscenza si costruisce processualmente, attraverso un apprendimento attivo in continuo contatto con l'ambiente circostante. Soprattutto, come si specificherà più avanti, gran parte del suo credo pedagogico è legato alla città di Chicago che, a partire dagli anni Novanta, vede lo sviluppo sistematico delle pratiche *socially engaged*. Dewey non considera mai la sua filosofia come un qualcosa di distaccato dalla pedagogia, anzi ritiene che il suo testo *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916) sia quello maggiormente filosofico.¹ La filosofia deweyana, del resto, trova la sua applicazione più immediata proprio nel contesto delle cosiddette Laboratory Schools, ovvero quel sistema di scuole e metodi di insegnamento creati tanto per la formazione dei futuri insegnanti quanto per l'apprendimento attivo degli studenti.² Le prime notizie in merito alle Laboratory Schools si fanno risalire alle esperienze dei frati francescani, in quello che è l'attuale stato del New Mexico, dove all'inizio del XVII secolo vengono create le prime strutture rivolte alla formazione degli insegnanti. In questa svolta pedagogica la figura di Johann Heinrich Pestalozzi è centrale, in quanto è il primo a fondare le scuole in cui viene data agli insegnanti la possibilità di osservare e istruire gli allievi.³ L'influenza di Pestalozzi, così come quella del pedagogi-

¹ A. Granese, *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma-Bari, 1981.

² Le Laboratory Schools vengono chiamate anche *training schools*, *model schools* e *practice schools*.

³ P.M. Lamb, *The Laboratory School: An Historical Perspective*, in «The Journal of Educational Research», vol. 56, n. 2, 1962, pp. 107-109.

sta tedesco Johann Friedrich Herbart, che fonda una *practice school* all'University of Konigsberg nel 1809, vengono introdotte negli Stati Uniti da Francis W. Parker, che a sua volta forma la *National Society for the Study of Education*. La prima Laboratory School in territorio statunitense è la Mother Seaton's Teacher Training School, fondata ad Emitsburg, nel Maryland, nel 1808. Dopo questa prima esperienza ne seguono altre, soprattutto tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, durante il cosiddetto *scientific movement in education*. Proprio in quegli anni, nel 1894, Dewey si trasferisce all'Università di Chicago, per fondare, nel 1896, una Laboratory School all'interno dell'Università. Tuttavia, Dewey non è interessato a creare una scuola pratica per la sola formazione degli insegnanti. Cerca invece un ambiente pedagogico in cui nuove idee educative possano essere sviluppate e gradualmente portate a compimento.⁴ I principi sui quali Dewey imposta la scuola sono tre: principio psicologico, secondo il quale gli insegnanti non devono indirizzare gli studenti verso un loro concetto di didattica bensì devono seguire i loro interessi e impulsi; principio sociologico, secondo il quale devono essere sviluppate quelle pratiche e attitudini sociali che possono aiutare gli studenti nella vita e nella costruzione di una democrazia partecipativa; principio logico, secondo il quale tanto le materie quanto le metodologie devono avere un risvolto pratico e sociale. Un esempio di questo metodo si può vedere nel programma di storia che viene insegnato fin dalla prima elementare, insieme all'apprendimento della scrittura e della lettura. Per Dewey la storia non ha valenza come disciplina in sé, quanto piuttosto come storia dell'uomo, ovvero come analisi e studio di quei processi evolutivi che portano allo sviluppo della condizione umana. All'interno del programma di storia, pratica e teoria sono dunque strettamente correlate e i bambini imparano a leggere e scrivere con frasi attinenti a quanto imparato durante le attività pratiche, come ad esempio: “*People lived in trees.*”, “*People lived in huts.*”, “*People lived in caves*” (*Le persone vivono sugli alberi; Le persone vivono nelle capanne; Le persone vivono nelle grotte*).⁵

⁴ E.F. Provenzo Jr., *History as Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History*, in «The History Teacher», vol. 12, n. 3, 1979, pp. 373-382.

⁵ In una recente rilettura dell'educazione progressista e del metodo deweyano la studiosa Kelly Vaughan fa notare la mancanza di misure adeguate, da parte del filosofo americano, in merito alla questione della giustizia razziale. Vaughan sostiene che, seppur Dewey si schieri apertamente contro la segregazione e il doppio binario razziale delle scuole americane del suo periodo, all'atto pratico usi la pedagogia più come metodologia di analisi sociale che come strumento per rivendicazioni o lotte politiche. In questo gioca un ruolo importante anche il fatto che, come successo proprio nella Laboratory School di Chicago, gli studenti afroamericani vengono ammessi solo dopo il 1940. Per questo Vaughan sostiene che le teorie educative di

2. *Art as Experience*

Grazie a questo confronto attivo, Dewey inizia ad elaborare il suo concetto di estetica, all'interno del quale l'arte assume un ruolo sempre più importante, fino a diventare il fulcro centrale del testo *Art as Experience* del 1934. L'avvicinamento al mondo dell'arte prende le mosse dal testo *Experience and Nature* (1925), con il quale il filosofo formalizza il ruolo dell'esperienza e della natura nella conoscenza umana. In questo testo, secondo Giovanni Matteucci, che cura l'edizione italiana di *Arte come Esperienza* del 2007, Dewey inizia a mettere le basi per il riconoscimento scientifico di una conoscenza estetico-artistica in grado di superare le dicotomie moderne in merito alla conoscenza e alla sua sostanziale divisione tra mente e corpo. Per Dewey, attraverso l'esperienza estetica, relegata fino a quel momento alla sfera del sentire, si possono acquisire saperi e cogliere significati. Dewey compie questo passaggio inserendo l'estetica in un campo di pratica, vale a dire il campo antropologizzato della natura, e traducendo successivamente l'esperienza attraverso l'arte. Come scrive Matteucci: «La locuzione *Art as Experience*, senza attributi di sorta, avverte che l'estetica viene considerata al di là dello statuto di un sapere disciplinare. Essa è praticata come dottrina dell'esperienza, senza aggettivazioni che ne limitino il senso»⁶. Questo concetto di estetica si basa essenzialmente sulla relazione tra organismo e ambiente, intesa come realtà antropologica indissolubile, ovvero l'impossibilità di esperire qualcosa di non vissuto. In questo processo mimetico, in cui arte, vita ed esperienza quotidiana non si imitano bensì compenetrano fino a dare vita a un risultato organico, Dewey pone al centro l'interesse, non da intendere in termini di utilitarismo, quanto piuttosto tensione al compimento di un qualcosa (*fulfillment*), che è proprio la fusione tra esperienza quotidiana ed esperienza estetica. Per Dewey l'arte non può essere separata da quei processi vitali, quotidiani e comunitari che la creano e, fin dalle prime

Dewey non possono essere universalizzate come sistema educativo valido per tutti. Questo lo si può vedere, come scrive Vaughan, anche nel programma di storia usato da Dewey, in cui viene presa in esame essenzialmente la storia di progresso secondo il canone bianco e occidentale. Allo stesso modo, l'obiettivo della studiosa non è quello di negare l'apporto teorico deweyano per un sistema scolastico equo e non razzializzato, quanto piuttosto quello di mettere in luce come l'intero sistema dell'educazione progressista venga largamente finanziato da facoltosi filantropi bianchi, i quali, nonostante il loro intento di riformare il sistema educativo, non fanno altro che normalizzare lo status quo escludente. In merito si veda: K. Vaughan, *Progressive Education and Racial Justice: Examining the Work of John Dewey*, in «Education and Culture», vol. 34, n. 2., Purdue University Press, 2018, pp. 39-68.

⁶ G. Matteucci, *Presentazione*, in J. Dewey, *Arte come Esperienza*, Aesthetica, Palermo, 2007, p. 17.

pagine di *Art as Experience*, sottolinea come tale divisione venga creata da un sistema artistico fatto da collezionisti e musei, che considerano l'arte solo nella sua declinazione di *fine art*.⁷ Se pur l'anti musealizzazione e l'antielitarismo dell'arte siano dei punti chiave per molti movimenti d'avanguardia di inizio Novecento, basti pensare al manifesto futurista, l'atteggiamento di Dewey è tutt'altro che distruttivo e provocatorio.⁸ Scrive Dewey: «Per comprendere il significato dei prodotti artistici dobbiamo per un po' dimenticarli, distoglierli da essi e rivolgerci alle forze e alle condizioni ordinarie dell'esperienza che solitamente non consideriamo estetica. Dobbiamo arrivare alla teoria dell'arte deviando dalla strada maestra»⁹. Questa deviazione (*detour*) si compie all'interno di quei territori non istituzionalmente riconosciuti per la fruizione e la produzione artistica, lì dove organismo e ambiente hanno la possibilità di riconnettersi. Questa apertura al mondo dell'esperienza non propriamente artistica, e soprattutto «l'indivisibilità dell'atto artistico»¹⁰ unita all'attenzione al processo anziché alla produzione in quanto elemento oggettuale, è ciò che influenza la pratica artistica statunitense in un passaggio che, considerando sempre la storia come un processo in divenire e non oggettivamente lineare, va dai pre *happening* del Black Mountain College degli anni Cinquanta fino a quelle operazioni di *socially engaged art* dei primi anni Novanta, che proprio in quella deviazione dalla strada maestra vedono il nascente spazio urbano, inteso come territorio di confronto.¹¹ Del resto Dewey, pur non trattando direttamente dei rapporti tra arte e spazio urbano, apre decisamente alla funzione sociale dell'arte e al ruolo dell'artista all'interno della comunità. Il pensiero di Dewey, seppur inserito all'interno di un concetto di educazione progressista all'apparenza non politica o militante, presenta aspetti radicali molto interessanti.¹² Uno su tutti il discorso contro il crescente sistema capitalista e contro i *nouveaux*

⁷ Nonostante questa posizione netta, il testo nasce in un contesto artistico propriamente detto come quello della fondazione di Albert C. Barnes a Philadelphia, il quale, dopo essere stato precedentemente suo allievo, lo nomina direttore del programma educativo della fondazione.

⁸ Il pensiero pragmatista di Dewey viene conosciuto anche all'interno del futurismo italiano, in particolare nella corrente fiorentina guidata da Giovanni Papini, che più volte definisce il suo futurismo come forma di pragmatismo. In particolare, una prima ricezione di Dewey in Italia passa dalla rivista «Leonardo», curata proprio da Papini.

⁹ J. Dewey, *Arte come Esperienza*, Aesthetica, Palermo, 2007, p. 32.

¹⁰ J. Dewey, *Arte come Esperienza*, cit., p. 215.

¹¹ Sulle influenze di Dewey nell'arte contemporanea statunitense, con particolare riferimento alle esperienze del Black Mountain College, espressionismo astratto e *happening*, si veda: M. Senaldi, *Art as Experience e l'arte contemporanea*, in L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Supplementa, Aesthetica Preprint, Palermo, 2007.

¹² Sul pensiero politico di Dewey si veda: R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Armando Editore, Roma, 2011; G. Cavallari (a cura di), *John Dewey. Scritti politici*, Donzelli, Roma, 2003.

riches, ovvero i collezionisti che hanno contribuito alla separazione dell'arte dalla sua sfera esperienziale quotidiana, rispetto ai quali scrive: «In generale il collezionista tipico è il capitalista tipico»¹³. Nonostante questa avversione nei confronti di quello che sarebbe diventato il sistema dell'arte contemporanea, il pensiero di Dewey, come sostiene la studiosa Kelly Vaughan, non viene considerato politico *tout-court*, ma legato ad una sfera di ricerca prettamente accademica. Va tuttavia ricordato come, nel 1937, Dewey venne eletto presidente della *Commission of Inquiry into the Charges Made against Leon Trotsky in the Moscow Trials*, che da quel momento prese il nome di *Dewey Commission*. La commissione venne istituita per volere dell'*American Committee for the Defense of Leon Trotsky* al fine di esaminare la veridicità delle accuse mosse dal regime sovietico contro Trotsky, cosa che gli valse un'investigazione da parte dell'FBI.¹⁴ Di certo questo non basta per definire il filosofo americano come attivista, ma di sicuro serve per chiarire come Dewey, pur non esternando mai posizioni apertamente radicali, fosse inserito nel clima politico del tempo, cosa che ha facilitato una ripresa delle sue teorie da parte di artisti attenti al valore politico dell'arte.¹⁵

3. L'esperienza come metro scientifico di conoscenza e l'arte come linguaggio

Nel suo articolo *Communication in Dewey Aesthetics* (1959) il filosofo George Boas contesta alla teoria alla base di *Art as Experience* di essere una micro-utopia, ovvero di condividere valori validi solo all'interno di un determinato gruppo, quindi di rappresentare un campione troppo ristretto per stabilire e formare un giudizio generale.¹⁶ Tuttavia, è proprio dalla comunità che Dewey muove la sua rivoluzione senza celebrazioni, calando il suo pensiero in una dimensione sempre più relazionale e sociale. Alla base del pensiero che anima *Art as Experience* vi è la convinzione di un'arte utile, di cui tutti possono fare esperienza, e pertanto l'arte è intesa come un agente di democrazia. Per Dewey l'esperienza estetica pervade ogni momento dell'esistenza e lo scopo dell'arte è il prolunga-

¹³ J. Dewey, *Arte come Esperienza*, cit., p. 36.

¹⁴ A riguardo si veda: M.J. Jacob, *Dewey for Artists*, The University of Chicago Press, Chicago-Londra, 2018.

¹⁵ Per la ricezione di Dewey in Italia si veda: L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa, 1999.

¹⁶ G. Boas, *Communication in Dewey Aesthetics*, in «Journal of Aesthetic and Art Criticism», XIII, n. 2, 1959.

mento e l'approfondimento della soddisfazione che la vita quotidiana offre spontaneamente. In quest'ottica l'esperienza è considerata processuale in quanto movimento, un fluire che mantiene ben distinta la sua singolarità, o per meglio dire un movimento che, arrivato al suo perfezionamento (*consummation*), conquista unità passando dallo stato di generica esperienza a quello specifico di "una" esperienza. Proprio in questa sua tensione al miglioramento personale come parte di un processo di condivisione collettiva, l'esperienza deweyana assume una valenza sociale. Già nel suo testo *Rifare la Filosofia*, del 1920, Dewey scrive:

Riconoscere il posto che il pensiero attivo e progettante occupa nei processi stessi dell'esperienza altera radicalmente lo status tradizionale di certi problemi tecnici come particolare e universale, sensazione e ragione, percettivo e concettuale. Il cambiamento va ben oltre il loro significato tecnico, poiché la ragione è l'intelligenza sperimentale concepita secondo il modello della scienza e usata per la creazione di arti sociali¹⁷.

Nel discorso deweyano la comunità è l'attivatrice dell'operazione artistica ed è proprio questa funzione a spostare l'attenzione da pubblico passivo e generico a comunità attiva e interessata. Questo processo di mutuo scambio e continuità esperienziale, tuttavia, non è presente in quell'arte intesa come *fine art*, dove la passività dello spettatore, sempre secondo Dewey, rappresenta una diretta conseguenza della divisione tra l'opera e il suo mondo, tra la creatura vivente che fa esperienza e l'ambiente che offre le basi per l'esperienza stessa. Del resto è proprio questa riunione tra organismo e ambiente che rappresenta il quid specifico dell'opera:

Il materiale delle arti belle consiste di qualità: quello di un'esperienza che ha una conclusione intellettuale è composto da segni o simboli che non possiedono una qualità intrinseca per loro stessi, ma stanno per cose che in un'altra esperienza possono essere esperite qualitativamente. La differenza è enorme. È una ragione per cui l'arte esclusivamente intellettuale non sarà mai popolare quanto la musica. Ma di per sé l'esperienza ha una qualità emotiva appagante quando raggiunge al suo interno integrazione e compimento grazie ad un movimento ordinato e organizzato. Questa struttura artistica può essere sentita immediatamente. In quanto tale è estetica¹⁸.

¹⁷ J. Dewey, *Rifare la filosofia*, A. Massarenti (a cura di), Donzelli, Roma, 1998, p. 74.

¹⁸ *Ivi*, pp. 63-64.

In questo costruirsi dell'opera non ci sono passaggi intermedi, ovvero non esiste un'opera prima dell'esperienza e non può esserci un'opera che non sia stata esperita. Così teorizzando, Dewey elimina di fatto i momenti separati della creazione in studio e della presentazione in galleria. L'opera, si potrebbe dire, che è nel "qui ed ora", senza che questo abbia valore di sola immediatezza bensì di contestualità. Essere con l'opera è fare l'opera. Il processo creativo diventa quindi altamente mimetico, non solo perché sembra annullare la concezione di autorialità, ponendo l'opera in un contesto orizzontale, ma anche perché pone la condivisione dell'esperienza stessa come prerogativa necessaria. Nella terminologia deweyana, non solo quella espressa in *Art as Experience*, c'è un continuo rimando a termini come fusione, assorbimento, assimilazione, metabolismo. Questi termini possono essere letti in un'accezione aristotelica del concetto di *mimesis* in quanto imitazione della forma ideale della realtà, per cui l'operare dell'artista diventa simile all'operare della natura, espungendo tuttavia un certo tratto di idealità, intesa come archetipo da seguire. La fusione che Dewey esprime nella relazione tra organismo e ambiente rappresenta un processo di assimilazione tanto attivo quanto passivo, in cui esperienze pregresse e future si uniscono nell'esperienza progettante, ovvero quella che comprende in maniera fisica e mentale la ragione del suo agire e le sue finalità, seppur queste, in riferimento alla pratica artistica, assumono modalità non del tutto controllabili. Come analizzato dal testo di Marco Senaldi *Art as Experience e l'arte contemporanea*, questa inscindibilità esperienziale sembra essere il tratto distintivo dell'influenza del pensiero deweyano nell'arte contemporanea. A partire dai rimandi diretti di Josef Albers, passando per l'espressionismo astratto di Pollock e l'*happening* di Kaprow, la fusione tra l'organismo e il suo ambiente diventa una sorta di elemento metodologico per fare entrare la casualità, tipica dei processi ordinari, all'interno di una nuova pratica estetica, a patto che ovviamente si operi una fusione con l'ambiente circostante. Il valore dell'opera che ne deriva in termini di sintesi formale tra organismo e ambiente, dunque, mette fuorigioco la rappresentazione e la semiotica nominalista. Essendo l'esperienza deweyana biunivoca, costantemente agita e subita, non è mai un soggetto/oggetto in sé e il suo significato non può essere ritrovato nella sua essenza singolare e irriducibile di opera, cosa che invece sosterrà un altro importante filosofo statunitense dell'arte come Arthur C. Danto

nella sua teoria dell'*aboutness*.¹⁹ Nell'ultimo capitolo di *Art as Experience* Dewey analizza nello specifico il valore sociale dell'opera e l'indissolubilità dell'esperienza dalle condizioni che la generano: «Il materiale dell'esperienza estetica, essendo umano - umano in connessione alla natura di cui è una parte - è sociale»²⁰.

Questo, secondo Matteucci, deriva da una concezione antropologica che mette al centro il processo di relazione tra l'essere umano e il suo ambiente nel momento in cui viene a crearsi quell'unità emozionale che è l'esperienza. Affinché tale esperienza diventi fruttuosa e porti ad un perfezionamento, deve entrare in gioco l'esperienza estetica, ovvero la trasfigurazione, il rapporto attivo di interazione che intercorre tra l'individuo e il suo ambiente. Contro ogni separazione, l'ambiente deve crescere con l'essere umano, inteso come una creatura vivente, che a sua volta deve sapersene nutrire. In questa ricostruzione diventa basilare la socialità che viene a crearsi. L'arte in Dewey assume dunque un valore sociale, anche perché l'esperienza estetica è fautrice della riunione tra l'organismo e il suo ambiente. Pertanto, questo atto di ricostruzione può essere considerato come un'operazione politica, una messa in pratica della democrazia, intesa come metodologia critica in grado di riunire quello che una serie di norme hanno diviso e bloccato in uno stato di passività all'interno di un'istituzione. Il compito dell'arte diventa quello di ricostruire il normale processo esperienziale nello spazio sociale delle relazioni. Allo stesso tempo, in questo suo rivalutare il concetto di estetica come pratica di un sentire che fa-conoscere, la ricostruzione artistica è guidata dal metodo scientifico. Il metodo dell'indagine e della ricerca è tutt'altro che contrapposto all'arte, anzi la scienza è vista in maniera complementare. Per Dewey gli opposti sono fondamentali anche se ridotti a livello metodologico ad una presunta incompatibilità. Come scrive il pedagogista Lamberto Borghi, la conflittualità in Dewey, «è indice di uno stato di tensione, di contrasto e di lotta»²¹, a dimostrazione di come, a differenza di quanto scritto da Vaughan, l'esperienza deweyana comprenda anche il conflitto e non possa pertanto essere intesa come esperienza unicamente "pacificatoria"²². In questa sua sintesi formale tra organismo e ambiente l'arte assume un

¹⁹ A riguardo si veda: G. Di Giacomo, C. Zambianchi (a cura di), *Alle origini dell'opera d'arte contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

²⁰ J. Dewey, *Arte come Esperienza*, cit, p. 311.

²¹ L. Borghi, *Prefazione*, in L. Bellatalla (a cura di), *J. Dewey, Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 10.

²² A riguardo si veda: K. Vaughan, *Progressive Education and Racial Justice: Examining the Work of John Dewey*, cit.

ruolo trasfigurante, senza che questo implichi la divisione contemplativa e la passività della sua ricezione e senza che la processualità dell'esperienza stessa rimanga "appiattita" esclusivamente sul dato reale. La trasfigurazione, infatti, presuppone il ruolo centrale dell'immaginazione e questo trasforma la processualità stessa in progettualità in quanto, come affermato dal filosofo, l'esperienza per dirsi tale deve raggiungere una sua conclusione. Nel terzo capitolo di *Art as Experience*, dal titolo *Fare un'esperienza (Having an Experience)*, Dewey tratta della divisione tra arte utile (*useful art*) e *fine art*, intesa come dicotomia tra il pratico e l'estetico, tema che aveva già affrontato in *Experience, Nature and Art*. Dewey usa anche qui, come nel primo capitolo, l'esempio dell'arte greca e della sua società, la quale non applica alcuna distinzione tra pratico e teorico, a differenza di quanto invece avviene in età moderna. Tale dicotomia si protrae di conseguenza, sulla ricezione da parte del pubblico. L'errore, secondo Dewey, consiste nell'isolare la conoscenza dalla sperimentazione, separando così l'aspetto pratico da quello teorico e trasformando il movimento dell'esperienza nella staticità della contemplazione. L'arte come distrazione e contemplazione rappresenta la fine dell'arte stessa e del suo valore sociale, cosa rimarcata dal seguente passaggio: «La degradazione del lavoro è accompagnata di pari passo dalla degradazione dell'arte»²³.

4. Dall'arte pubblica alla *socially engaged* negli Stati Uniti degli anni Novanta

In ambito statunitense, per una ricezione e citazione diretta di Dewey come riferimento teorico per una serie di pratiche artistiche, esperienziali e collaborative nello spazio urbano, bisogna aspettare la nascita e la sedimentazione delle cosiddette pratiche *socially engaged*, sviluppatasi in maniera sistematica negli anni Novanta. A cavallo tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, infatti, negli Stati Uniti si sviluppa un nuovo discorso in merito al ruolo della *public art* in relazione ad uno spazio urbano che si sta sempre più aprendo ad una serie di protagonisti che non condividono il concetto di *publicness* messo in moto da tali azioni e che, soprattutto, non si riconoscono come pubblico passivo, quanto piuttosto come fenomeno agente di una propria narrazione e rappresentazione. Sono tre le tappe cruciali che portano ad una ridefinizione del ruolo dell'ar-

²³ Ivi, p. 12.

tista nello spazio urbano in un rapporto dialettico tra istituzioni culturali e comunità periferiche o marginalizzate: *Places with a Past*, curata da Mary Jane Jacob a Charleston (South Carolina) nel 1991; *Culture in Action*, curata sempre da Jacob a Chicago nel 1993; l'edizione del testo *Mapping the Terrain*, a cura dell'artista Suzanne Lacy nel 1995.²⁴ Quello che viene a delinearci attraverso queste esperienze è soprattutto la contestualità del momento della produzione artistica con quello della sua fruizione, inserita all'interno di una condivisione esperienziale in cui il processo artistico risulta in grado di estendersi oltre la durata dell'evento stesso e, cosa ancora più importante, oltre l'autorialità dell'artista. Punto di partenza per la ridefinizione di queste pratiche è l'individuazione della comunità come primo referente attivo e partecipante e non come pubblico e destinatario ultimo dell'opera.²⁵ In molte delle operazioni realizzate dagli artisti coinvolti in questi primi eventi non c'è opera, per meglio dire non c'è un momento artistico separato dall'esperienza collettiva. Con l'operazione *Places with a Past* (24 maggio - 4 agosto 1991), all'interno dello Spoleto Festival di Charleston, viene riletto il passato schiavista e confederato della città, che con il suo porto rappresenta per lunghi anni uno degli approdi maggiori per la tratta atlantica.²⁶ Da un punto di vista metodologico, agli artisti viene chiesto di dialogare con specifici luoghi carichi di significato, come ad esempio il primo Palazzo della Dogana, la Chiesa episcopale metodista afroamericana, la vecchia prigione e quello che rimane del Museo di Charleston costruito nel 1899, che in origine viene usato come centro di riunione per i veterani confederati. Gli artisti vengono guidati alla scoperta della città per quasi un anno prima dell'inizio del Festival ed alcuni di loro, come David Hammons, decidono di soggiornarvi per diversi mesi. Proprio Hammons sceglie un luogo privo di storia nella zona dell'East Side, a prevalenza afroamericana, per costruirvi insieme ai residenti una casa inabitabile, che raffiguri l'emarginazione della

²⁴ Pur essendo pubblicato nel 1995, il testo nasce da tre incontri organizzati dal California College of Arts and Crafts tra il 1989 e il 1992. Gli incontri vengono finanziati sia da enti pubblici come il National Endowment for the Arts, che privati come la Rockefeller Foundation.

²⁵ Il termine comunità non viene inteso con un'accezione neutra bensì complessa e con ricadute specifiche. Negli ultimi vent'anni il soggetto "comunità" è stato al centro del dibattito critico artistico ed è stato articolato attraverso un approccio tanto empirico quanto teorico. In merito si veda: M. Kwon, *One Place after another. Site-specific art and locational identity*, The MIT Press, Cambridge-London, 2002; G.H. Kester, *Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art*, in «After Image», vol. 22, nn. 7-8, 1995.

²⁶ A riguardo si veda: P. Gilroy, *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*, Meltemi, Sesto San Giovanni, 2018.

comunità nera.²⁷ Da quel momento la casa diventa il simbolo del quartiere e nel corso degli anni viene mantenuta e curata proprio dalla sua comunità, che ne riconosce la trasfigurazione estetica di un'esperienza di esclusione quotidiana. Tuttavia, se *Places with a Past* apre alla possibilità di una pratica artistica alternativa nello spazio urbano in grado di superare la dinamica dell'opera e del decoro, il soggetto dell'intera operazione rimane vincolato ad un tema specifico. È con *Culture in Action* che inizia, a livello metodologico, una modalità d'intervento artistico in grado di dialogare e ascoltare le diverse esigenze delle comunità. Per l'operazione di Chicago Jacob chiama otto artisti a collaborare con altrettante comunità. All'interno di *Culture in Action* la maggior parte degli artisti propone interventi partecipativi, senza la realizzazione di un'opera finale. Così l'artista Mark Dion realizza un centro di ricerca temporaneo, il CUEAG (Chicago Urban Ecology Action Group), sugli ecosistemi tropicali e l'ambiente urbano; Daniel Martinez organizza una gigantesca parata, 120 gruppi partecipanti per quasi 500 persone, che attraversa i quartieri a maggioranza latina e afroamericana: il gruppo Haha, con il progetto *Flood*, costruisce un giardino idroponico in grado di produrre frutta, verdura ed erbe terapeutiche da distribuire ai malati di HIV/AIDS attraverso una serie di organizzazioni di zona; il duo Grennan-Sperandio produce una barretta di cioccolato insieme ad un gruppo di dipendenti di diverse fabbriche appartenenti al sindacato Bakery, Confectionery and Tobacco Workers' International Union of America. Di seguito si vuole riportare la descrizione di un'operazione divenuta nel tempo un modello per queste pratiche e nella quale si può vedere la messa in pratica del concetto deweyano di arte come esperienza e di fusione completa tra l'organismo e il suo ambiente.

5. *Tele-Vecindario: A Street-Level Video Project*

Per *Culture in Action* l'artista spagnolo Inigo Manglano Ovalle realizza l'intervento dal titolo *Tele-Vecindario: A Street-Level Video Project*. L'artista, che a Chicago frequenta la School of Art Institute (SAIC), si è da poco trasferito nell'area di West Town, dove decide di proporre l'intervento. Il tema è quello della violenza e della criminalità percepita, in particolare dalla comunità latina, e della sua successiva rappresentazione mediatica. Attraverso lo strumento del video l'artista sviluppa l'idea di un format della durata

²⁷ In merito alle operazioni sviluppate in *Places with a Past* si veda: E.R. Meschini, *Comunità, spazio, monumento. Ricontestualizzazione delle pratiche artistiche nella sfera urbana*, Mimesis, Milano, 2021.

di quindici minuti, realizzato dai residenti della zona, nel quale viene raccontato il quartiere. Nell'ottobre del 1992, grazie alla collaborazione con le associazioni di quartiere che si occupano di giovani a rischio, Manglano-Ovalle avvia una serie di workshop sulla realizzazione video. L'artista crea il WVVC, *West Town Vecinos Video Channel*, e da questo primo nucleo nasce il gruppo *Street-Level Video (SLV)*. Data una certa "inestrapolabilità" dei contenuti, Manglano-Ovalle decide che la restituzione del progetto debba seguire due strade parallele. Da una parte quella simbolica e rappresentabile, dall'altra quella interna e partecipata. Così, in collaborazione con il MCA (Museum Contemporary Art Chicago), realizza il progetto *Cul-de-sac* che, attraverso 14 monitor installati all'interno del museo, ripropone gran parte dei video realizzati nel quartiere. Nello spazio espositivo i monitor, sistemati sopra delle casse di plastica, vengono chiusi all'interno di una recinzione di metallo, per sottolineare il netto distacco tra la comunità che si racconta e lo spettatore che ascolta. Oltre alla video mappatura, da un punto di vista della partecipazione, viene organizzata una vera e propria festa di quartiere, *Tele Vecindario: Street-Level Video Block Party*, nella quale viene realizzata una sfilata di *street-fashion* insieme ad una serie di murales. Il palco viene presidiato da diversi ragazzi provenienti dalle quattro gang del quartiere, con i quali Manglano-Ovalle crea un gruppo di sicurezza attraverso il progetto *Truce*. Lungo le vie e nei cortili delle case vengono installati 70 monitor che trasmettono i video realizzati dal gruppo SLV e l'elettricità viene fornita direttamente dai residenti. Alla fine di *Culture in Action* tutti i materiali e i supporti per la realizzazione video vengono lasciati a SLV, che stabilisce la sua sede in un vecchio negozio di riparazioni elettroniche nei pressi del liceo locale. Questo permette a diversi studenti di continuare a produrre e realizzare video. Nel 1995 SLV diventa un'organizzazione non profit, prendendo il nome di *Street Level Youth Media*, ad oggi ancora attiva. Dal momento che questo progetto si inserisce all'interno di quella che è la tendenza della filantropia del momento - supportare la creatività all'interno di comunità marginali e periferiche - l'artista viene contattato dalla Rockefeller Foundation, la quale propone di finanziare ulteriormente il progetto. La fondazione chiede all'artista di scrivere un testo nel quale devono essere esplicitate le metodologie di valutazione della pratica artistica all'interno del contesto comunitario e come questo processo contribuisca alla diminuzione della violenza nel quartiere. L'artista, come racconterà in un'intervista del 2014, mostra la lettera al gruppo SLV, il quale risponde di non voler partecipare in quanto non si ritiene un gruppo

di assistenza sociale con il dovere di definire gli impatti e le ricadute delle proprie azioni sul quartiere.²⁸ Da questa volontà di autoaffermarsi nasce un ulteriore progetto, dal titolo *Neutral Ground*, che non viene presentato all'interno dell'operazione *Culture in Action* ma usato dai ragazzi come forma di ricerca interna. *Neutral Ground* si focalizza sulle diverse gang del quartiere e va a toccare le corde di una sorta di eticità ed emotività che non permette di addentrarsi in maniera speculativa all'interno di un mondo privato. Il progetto mette in comunicazione i diversi ragazzi, destrutturando il concetto di appartenenza legato al mondo delle gang e stabilendo un terreno neutrale in cui ognuno dei protagonisti possa esprimersi liberamente. In quest'ottica i membri delle diverse gang vengono intervistati dal gruppo SLV e le videocassette vengono poi consegnate ai rispettivi "rivali", di modo che tutti possano conoscersi e riconoscersi solo per quello che **erano**, liberi da ogni costruzione. Questo scambio avviene al di fuori di un circuito espositivo che possa andare a speculare o strumentalizzare le parole dei ragazzi stessi.

6. Mary Jane Jacob e il riconoscimento della teoria deweyana nella pratica artistica

Nel 2018, a 25 anni di distanza dall'operazione *Culture in Action*, la curatrice Mary Jane Jacob analizza la radice filosofica che l'ha portata a creare quell'evento, pubblicando il testo *Dewey for Artists*. Senza Dewey, scrive Jacob, non sarebbe stata in grado di cogliere i nessi tra arte e giustizia sociale, trovando in seguito nella curatela un modo di vivere grazie al quale mettere in pratica questa visione.²⁹ Per stessa ammissione dell'autrice, il libro nasce dalla sua esperienza sul campo, diventando così discorso autocritico rispetto alle modalità portate avanti ad inizio anni Novanta. Le prime radici per un riconoscimento dell'influenza deweyana all'interno delle pratiche *socially engaged*, tuttavia, vengono messe in evidenza già nella mostra del 2014, dal titolo *A Proximity of Consciousness: Art and Social Action* (Sullivan Galleries, Chicago), curata dalla stessa Jacob insieme a Kate Zeller. In quell'occasione l'artista ed educatore Pablo Helguera rende un omaggio diretto agli insegnamenti di John Dewey e Jane Addams con l'opera dal titolo *Addams-Dewey Gymnasium*, che riporta alla luce i metodi educativi e le pratiche sperimentali utilizzati

²⁸ R. Zorach, *Simply Agreeing to Appear Together: A Conversation about Street-Level Video*, in R. Zorach, *Art Against the Law (Chicago Social Practices History Series)*, The University of Chicago Press, Chicago, 2014.

²⁹ M.J. Jacob, *Dewey for Artists*, The University of Chicago Press, Chicago-Londra, 2018, p. 7.

da Dewey nella sua Laboratory School e da Addams nella sua Hull House. Helguera ricrea una sorta di palestra filosofica nella quale, tra le illustrazioni di esercizi ginnici d'epoca, capeggiano i motti dei due, in particolare lo "slogan" deweyano *learning by doing*. La mostra, inoltre, dà avvio alla pubblicazione di una serie di testi sulla storia sociale di Chicago. Tra questi, nel volume *Support Networks* si trova un riferimento diretto a Dewey nel testo di Abigail Statinsky, la quale indaga le modalità per la formazione di una comunità coesa in grado di diventare un corpo politico capace di superare le difficoltà del momento, una comunità in grado di dare valore alle relazioni che le pratiche sociali mettono sul campo. Statinsky usa le parole di Dewey in merito alla necessità di prendere parte attiva alla costruzione di un processo democratico in grado di formare quella *Great Community* in cui, attraverso la vita comunitaria e l'associazionismo, le persone possono raggiungere un senso di *agency* all'interno della sfera pubblica.³⁰ Nella struttura del testo del 2018 Jacob organizza il discorso sull'influenza deweyana attraverso la descrizione di due macroaree: *The Artist's Process* e *The Social value of Art*. Queste due macroaree vengono poi analizzate e declinate attraverso alcuni fondamentali concetti: *making experiencing; democracy; participation; communication*. Anche se le teorie deweyane vengono spiegate e attualizzate nel contesto ampio dell'arte contemporanea, come il caso dell'artista Jeon Joonho, c'è una predominanza di artisti attivi nel sociale. Nella sezione *Democracy* Jacob si sofferma sulla pratica dell'artista cubana Tania Bruguera, che nel 2011 crea a New York l'*Immigrant Movement International*, un centro comunitario, nel quartiere a prevalenza latina di Corona, che offre servizi gratuiti come assistenza legale, medica e programmi educativi. In particolare Bruguera viene chiamata in causa per la modalità del *long term commitment*, ovvero l'impegno duraturo nel tempo e la conseguente dedizione verso la realizzazione di una pratica processuale. Progetti come quelli di Bruguera, scrive Jacob, mettono in risalto lo stretto legame tra organismo e ambiente e rappresentano l'evidenza delle possibilità trasformative dell'arte stessa. Il fatto che un centro di servizi per immigrati residenti sia nato grazie al lavoro di un'artista dimostra le possibilità operative della pratica artistica all'interno della sfera sociale e delle politiche cittadine, rafforzando ancora di più l'idea deweyana del portato democratico di

³⁰ A. Statinsky, *Support Networks (Chicago Social Practice History Series)*, The University of Chicago Press, Chicago, 2014.

un'arte non separata dal suo contesto. L'importanza di questa impostazione viene rimarcata anche dall'artista Mark Dion, in un'intervista del 2017 con Jacob in cui descrive il suo intervento per *Culture in Action* come un laboratorio per la creazione di una metodologia pedagogica. Dion conclude l'intervista dicendo: «*As any art student assigned Art as Experience knows, Dewey felt that the art was in the experience and not the object or thing per se. But his deeper message is often overlooked: we can have "aesthetic" experience with no art at all, and we can have it every day as experience becomes consummated and integrated in us*» (Come sa ogni studente d'arte a cui è stato assegnato *Art as Experience*, Dewey sentiva che l'arte era nell'esperienza e non nell'oggetto o nella cosa in sé. Tuttavia il suo messaggio più profondo viene spesso trascurato: possiamo avere un'esperienza "estetica" anche senza arte, e possiamo averla ogni giorno man mano che l'esperienza si compie e si integra in noi)³¹.

7. Conclusioni

Nonostante le teorie deweyane in merito all'esperienza artistica vengano formulate a cavallo tra gli anni Venti e Trenta, serve un cambiamento del contesto sociale profondo e radicale per permetterne un riconoscimento diretto all'interno del mondo artistico contemporaneo che si occupa di arte, attivismo e pratiche sociali. È solo con le prime esperienze *socially engaged* degli anni Novanta che si attua uno spostamento decisivo verso la dimensione dello spazio pubblico non più inteso come spazio del consenso ma come luogo della fruizione collettiva, dove la dimensione dell'esperienza diventa il veicolo principale per conoscere le nuove realtà emergenti. Il lavoro di Jacob nel rintracciare questa influenza porta alla luce, e consapevolizza, quella necessità sentita da molti artisti di uscire fuori dalla sfera del campo artistico propriamente detto, non solo in termini di produzione dell'opera, ma soprattutto di risignificazione dell'operare artistico stesso. Quanto avvenuto negli anni Novanta nell'ambito statunitense delle pratiche *socially engaged* ha portato all'attenzione il processo sul prodotto, la comunità sullo spettatore, lo spazio urbano sulla galleria e il museo, in un continuo processo di fusione tra esperienze quotidiane ed esperienze estetiche. In tutto questo, le teorie deweyane sono state una colonna sonora

³¹ M. Dion, *Misadventures of a 21st-Century Naturalist*, Ruth Erickson, The Institute of Contemporary Art, Boston, 2017, p. 94.

costante e mai invasiva per una scena che stava completamente cambiando. Il riposizionamento teorico di Dewey operato da Jacob non solo rende giustizia alle intuizioni del filosofo, ma ancor di più serve come radice storica, teorica, critica ed estetica per quelle pratiche artistiche che, senza un pubblico, senza un'opera e senza un museo, rischiano di non entrare all'interno della trattazione critico artistica, rimanendo fuori dal successivo processo di storicizzazione della storia dell'arte. Il rapporto tra le teorie deweyane e le pratiche *socially engaged* serve più a quest'ultime in direzione di una certificazione estetica, che non alla riscoperta dell'estetica stessa di Dewey. In quest'ottica, il lavoro di Jacob fornisce una base teorica per quelle pratiche che, nella maggioranza dei casi, si muovono spinte da *agency* spesso militante, che tende a rifiutare la documentazione e quindi l'archiviazione. Riposizionare queste pratiche all'interno di una trattazione estetica significa dare loro la possibilità di trasformarsi in insegnamenti per il futuro e fare memoria, pur continuando ad essere quelle azioni processuali, mimetiche e democratiche delineate da Dewey quasi un secolo fa.