



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Storia  
delle Arti e Conservazione dei Beni  
Artistici

Ordinamento D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

L'esperienza estetica fra  
Dewey e Greenberg:  
pragmatismo e formalismo  
a confronto

**Relatore**

Ch.ma Prof.ssa Roberta Dreon

**Correlatori**

Dott. Dario Pinton

Ch. Prof. Diego Mantoan

**Laureanda**

Giulia Mariucci

Matricola 871926

**Anno Accademico**

2019 / 2020



# Indice

<b>Introduzione.....</b>	<b>4</b>
<b>Capitolo 1: L’esperienza estetica secondo John Dewey.....</b>	<b>11</b>
1.1 Le trasformazioni culturali negli Stati Uniti alle soglie del Novecento.....	11
1.2 La formazione del metodo filosofico di John Dewey e le prime esperienze: la “ <i>piecemeal aesthetics</i> ”.....	15
1.3 Verso la “ <i>systematic aesthetics</i> ”: l’amicizia con Albert Barnes.....	25
1.4 Il metodo dell’esperienza: “ <i>Experience and Nature</i> ” (1925).....	29
1.5 “ <i>Art as Experience</i> ” (1934).....	39
<b>Capitolo 2: Gli anni Trenta negli Stati Uniti.....</b>	<b>54</b>
2.1 La ricerca di uno “ <i>usable past</i> ”.....	57
2.2 Il Black Mountain College.....	71
2.3 Il Federal Art Project.....	80
2.4 Il Museum of Modern Art.....	100
2.5 La fine degli anni Trenta.....	107
<b>Capitolo 3: L’esperienza estetica secondo Clement Greenberg.....</b>	<b>113</b>
3.1 Il <i>primo Greenberg</i> e l’analisi storica e sociale.....	116
3.2 Il <i>secondo Greenberg</i> e la genealogia del Modernismo.....	130
3.3 L’Espressionismo astratto come identità artistica americana.....	143
3.4 Il <i>terzo Greenberg</i> e l’esperienza estetica.....	149
<b>Conclusioni.....</b>	<b>158</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>172</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>177</b>

## Introduzione

Nell'introduzione all'antologia di saggi "Clement Greenberg. L'avventura del modernismo", i curatori Giuseppe Di Salvatore e Luigi Fassi, riferendosi all'approccio estetico del celebre critico statunitense Clement Greenberg, affermano:

[...] la matrice criticista si salda con il pragmatismo americano e Greenberg si richiama, con indiretta evidenza, all'estetica di John Dewey (il cui *Art as Experience* era uscito nel 1934), promuovendo un avvicinamento all'arte dove non contano i principi da soli, ma il dialogo continuativo con l'opera e la consapevolezza del radicamento di questa nell'esperienza quotidiana<sup>1</sup>.

Fassi e Di Salvatore suggeriscono l'esistenza di un'identità alla base della metodologia seguita da Greenberg nell'elaborazione della sua teoria critica, e quella sviluppata dal filosofo John Dewey nella sua proposta estetica; entrambe infatti si fondavano su un approccio di tipo esperienziale nei confronti dell'arte. Tuttavia a una analisi più approfondita, sebbene sia Dewey che Greenberg si rifacessero all'esperienza estetica come criterio di analisi dei processi artistico-estetici, non risulta scontato che ne condividessero una concezione simile, soprattutto se si considerano le posizioni molto diverse da cui le due teorie partirono e a cui arrivarono:

---

<sup>1</sup> Greenberg Clement, *Clement Greenberg. L'avventura del modernismo*, trad. it. (a cura di Di Salvatore Giuseppe, Fassi Luigi, Milano, Johan & Levi, 2011, p. 22.

inserendosi in una tradizione di matrice pragmatista Dewey elaborò una proposta estetica aperta e inclusiva rispondente alle istanze culturali democratiche e progressiste della classe media; invece Greenberg, rifacendosi alla tradizione di stampo formalista, formulò una teoria critica chiusa ed esclusiva rispondente alla cultura d'*élite*. Su questa base, il presente lavoro si pone due obiettivi: inquadrare le rispettive concezioni di esperienza estetica secondo la proposta estetica pragmatista di Dewey, e secondo la teoria critica formalista di Greenberg, per capire se fossero effettivamente avvicinabili o meno; esaminare le loro influenze sulla cultura artistica americana. In fase conclusiva si cerca inoltre di comprendere se un approccio di tipo esperienziale all'arte possa dimostrarsi ancora rispondente alle istanze culturali contemporanee. Attraverso un'ampia ricerca bibliografica si restituiscono i profili di Dewey e Greenberg non solo su un piano teorico, ma anche in relazione allo sfondo storico, sociale e culturale degli Stati Uniti nella prima metà del Novecento, da cui le loro proposte emersero e su cui esercitarono un'enorme influenza. In tale ottica la trattazione si sviluppa in tre sezioni e una più breve appendice conclusiva, di cui ora si procede all'illustrazione.

Il primo capitolo è incentrato sulla definizione del concetto di esperienza estetica nella filosofia elaborata da John Dewey. In primo luogo si restituisce un quadro storico degli Stati Uniti alle soglie del Novecento, momento in cui, alla rapida trasformazione economica e sociale a seguito dell'industrializzazione, non era corrisposta un altrettanto rapida trasformazione del modello culturale, che era rimasto quello elitario preesistente. In questa temperie si procede all'inquadramento della figura del filosofo John Dewey (1859-1952), che si schiera nella fazione progressista e propone un modello culturale più aperto e inclusivo, la *middlebrow culture*, rispondente alle esigenze della nuova società. Anche la sua proposta filosofica si delinea in questa direzione: inserendosi nella tradizione di stampo pragmatista, e attingendo al naturalismo darwiniano, sviluppa una teoria che mira a rispondere concretamente ai bisogni primari dell'uomo, intendendo con essi quelli esperiti a livello immediato e qualitativo. Fondamentali

all'elaborazione teorica si dimostrano anche le esperienze intraprese, fra le quali si ricordano quella presso la Hull House di Chicago, e quella presso la Laboratory School, da lui stesso fondata. È in questi luoghi che per la prima volta sperimenta i benefici dell'utilizzo dell'arte a scopi educativi e sociali, e inizia ad avvicinarsi all'estetico. Il passaggio che segna il suo definitivo rivolgimento verso la delineazione di una proposta estetica, è rappresentato dall'incontro con Albert Barnes. Costui nomina Dewey presidente della sua fondazione artistica, ed elabora con lui un modello educativo mirato a insegnare agli spettatori a esperire l'arte secondo le stesse modalità in cui esperivano la loro vita quotidiana. Successivamente ci si addentra nella disamina di "Experience and Nature", opera pubblicata da Dewey nel 1925, in cui sistematizza il proprio metodo filosofico improntato sul concetto di esperienza, come incessante flusso vitale dell'interazione fra l'organismo vivente e l'ambiente che lo ospita. Secondo Dewey dunque le esperienze vitali sono avvertite innanzi tutto in termini qualitativi, affettivi ed estetici, ed eventualmente solo in seconda istanza in termini cognitivi. È nel nono capitolo di quest'opera che il filosofo parla ufficialmente per la prima volta di arte, ma è solo dieci anni dopo, in "Art as Experience" (1934) che delinea la sua concezione di esperienza estetica. Questa, nell'analisi del testo, si delinea come *an experience*, ossia un'intensificazione all'interno del normale fluire esperienziale determinata dal manifestarsi della qualità estetica a livello immediato. Così Dewey mette in diretta continuità l'esperienza estetica e quella ordinaria, fornendo una lettura dei processi creativi e dei loro risultati finiti, le opere d'arte, come inequivocabilmente radicati nella nostra esperienza quotidiana.

Il secondo capitolo si incentra sull'illustrazione del quadro storico, politico e culturale degli Stati Uniti durante la decade degli anni Trenta, conosciuta come *Grande Depressione*. Questo momento si delinea per il contrasto fra una situazione economica drammatica, generata dalla crisi del '29, e una culturale invece estremamente prolifica: la Depressione rappresenta un'occasione per l'affermarsi di quel modello culturale per cui Dewey e i suoi colleghi progressisti avevano lottato sin dall'inizio del secolo. Si evidenzia

che, da dopo la fine della Prima guerra mondiale, gli Stati Uniti stavano diventando una nazione sempre più forte, e dunque si rendeva necessaria l'individuazione di un'identità culturale ben definita in cui tutti possano riconoscersi. Questa ricerca si imposta nella direzione di una desacralizzazione delle opere d'arte, attraverso un'estensione della sua definizione anche alle arti applicate, e una democratizzazione dell'esperienza estetica, attraverso l'ampliamento dell'accesso del grande pubblico alle opere d'arte e ai processi creativi. Evidentemente, le teorie elaborate da Dewey rappresentano l'esplicito modello per lo sviluppo pratico di questo processo; secondo lui infatti la partecipazione dell'individuo a processi creativi o la sua interazione attiva con prodotti artistici sono alla base della sua auto-realizzazione come individuo e come membro di una comunità coesa, democratica, e impostata su valori condivisi. Si dà prova concreta dell'affermazione di questo nuovo modello culturale attraverso l'esempio di tre istituzioni di primo piano che se ne fanno principali portavoce: il Black Mountain College, il Federal Art Project e il Museum of Modern Art. Prima però si fa riferimento a un passaggio che precede gli anni Trenta, ma ne rappresenta un preludio fondamentale, ovvero il processo di costruzione di uno *usable past*, che si delinea come quel momento in cui numerosi intellettuali, fra cui in particolare Holger Cahill (1887-1960), si adoperano per trovare le radici di un'arte autenticamente americana, separata dagli influssi europei, in cui radicare il proprio presente, e la trovano nell'arte popolare. Questo passaggio è importante nel processo di desacralizzazione dell'arte perché denota l'attribuzione di nuova dignità all'arte applicata, ma nel suo svolgimento si caratterizza come estremamente esclusivo nei confronti delle minoranze. Si passa successivamente all'analisi del caso del Black Mountain College, nato nel 1933 con l'intento di impostare un metodo educativo progressista in cui lo studente non fosse considerato un mero veicolo di conoscenza, ma un produttore di contenuti, nell'ottica di formarlo anche come futuro elemento attivo all'interno della società. Sulla base delle teorie di Dewey e grazie all'insegnamento di Josef Albers (1888-1976), che porta con sé l'eredità del Bauhaus, questo metodo educativo mette in primo piano lo studio delle arti e la partecipazione degli studenti ai processi creativi,

come fonte per l'allievo dello sviluppo e della presa di coscienza delle proprie capacità, che servivano anche nell'approccio delle altre materie. Si nota tuttavia un rapido declino dell'istituzione (chiude nel 1957), principalmente a causa delle dimissioni di Albers e della progressiva perdita dei principi che la guidavano inizialmente, e si mette in evidenza un lascito non privo di criticità. Si passa poi all'analisi del caso del Federal Art Project (1935-1943), un programma culturale del New Deal, attraverso cui il governo sovvenzionava il lavoro di migliaia di artisti, intesi come veri e propri lavoratori culturali, e diversi programmi educativi basati sulla partecipazione a processi artistici rivolti a tutta la comunità. Dopo aver elencato i predecessori del FAP, si passa all'esame della retorica che lo anima che si articola come una pedagogia della produzione culturale mirata a riavvicinare l'arte alla vita quotidiana delle persone, di cui ancora una volta il riferimento è rappresentato dalle teorie di Dewey. Tuttavia si evidenziano anche dei punti di discontinuità rispetto alla visione del filosofo, soprattutto in relazione al progetto dell'Index of American Design, che si caratterizza come una sistematizzazione dello *usable past*. L'ultimo caso che si analizza è quello del MoMA, in una prospettiva originale rispetto alla letteratura in merito alle applicazioni pratiche delle teorie deweyane, che di solito si concentrano solito su Black Mountain College e Federal Art Project. Questa scelta si basa su varie motivazioni: la nascita del Museo all'interno del periodo circoscritto in questo capitolo, cioè nel 1929, solo dieci giorni dopo il crollo della borsa; la conoscenza e l'impiego all'interno del museo delle teorie di Dewey da parte del suo storico direttore Alfred Barr (1902-1981), anche se piegate a delle logiche di consumo; e infine la politica adottata nel museo fra l'inizio e la fine degli anni Trenta, esemplifica i più ampi mutamenti a livello culturale nello stesso periodo nel Paese. Dopo aver delineato le modalità della nascita del museo, si passa all'inquadramento del personaggio di Barr e della retorica su cui imposta il MoMA: si tratta di una pedagogia del consumo culturale, perché non rinuncia all'educazione estetica dello spettatore, come emerge dalla fondazione del Dipartimento di didattica interno alla struttura, ma mantiene una concezione dell'arte legata alla tradizione elitaria e a dinamiche di profitto. Infine, si restituisce una panoramica storica e culturale degli Stati



Uniti sulla fine degli anni Trenta. Si delinea una situazione in cui il modello culturale progressista inizia a vacillare a causa dell'emergere di svariati fattori, fra cui *in primis* il sopraggiungere della Seconda guerra mondiale da cui gli Stati Uniti usciranno come una delle principali potenze mondiali, che generano una risposta artistica e culturale molto distante da quella che si era delineata durante la decade, sebbene mantenga degli elementi di continuità con essa. Si attesta l'inizio di una nuova esperienza estetica americana, dominata da un modello culturale elitario espresso nella teoria critica sviluppata da Clement Greenberg, e da un modello artistico non più impegnato a livello sociale, ma fondato su principi di libertà espressiva incarnati dall'Espressionismo astratto.

Il terzo capitolo è incentrato sulla definizione del concetto di esperienza estetica nella teoria critica elaborata da Clement Greenberg. In primo luogo si restituisce un quadro storico degli Stati Uniti alle soglie degli anni Quaranta, momento in cui trovano finalmente la propria identità culturale autenticamente americana, ma non nell'arte popolare e nelle istanze della *middlebrow culture*, bensì nell'Espressionismo astratto e in un modello culturale elitario che isola nuovamente l'arte dall'esperienza quotidiana, e la risacralizza. Si inquadra dunque la figura del critico Clement Greenberg (1909-1994) come principale interprete di questa stagione storica e culturale. La sua proposta critica si delinea sin da subito come costituita da un momento teorico e uno pratico: inserendosi nella tradizione di matrice formalista, e attingendo al modello fruitivo esperienziale proposto dalle istanze progressiste, sviluppa una rigida teoria estetica fondata su una valutazione dell'arte esclusivamente in base ai suoi caratteri formali, e che si imposta sul momento pratico dell'esperienza diretta dell'opera. Nell'ottica della definizione del ruolo dell'esperienza estetica nella metodologia critica di Greenberg, si procede a una disamina della sua produzione scritta suddividendola in tre fasi in base a un criterio cronologico e tematico. Sulla scorta di questa partizione si inizia con il delineare il *primo Greenberg*, quello che tra la fine degli anni Trenta e l'inizio dei Quaranta affronta un'indagine storico-sociale, constatando una spaccatura in seno alla cultura americana che

determina il contrapporsi fra una cultura d'Avanguardia e una Kitsch: la prima è espressione dell'*élite* culturale e rappresenta, secondo lui, l'unica salvezza dell'alta qualità estetica nell'arte, minacciata dall'avanzata della seconda, che è invece espressione della cultura di massa. Successivamente si esplora il *secondo Greenberg*, quello che dalla fine della Seconda guerra mondiale si dedica principalmente all'attività critica, e si cerca di ricostruire la sua peculiare narrazione della storia dell'arte, che si profila come una genealogia del Modernismo volta a legittimare il ruolo dell'Espressionismo astratto come unico possibile erede della tradizione d'Avanguardia europea. Infine si delinea il *terzo Greenberg*, che dalla fine degli anni Sessanta si ritira dalla scena critica di primo piano e si dedica a una rielaborazione in chiave estetica della sua teoria. È qui che si delinea la sua concezione di esperienza estetica come fulcro della sua metodologia, ma si evidenzia al tempo stesso che questa si sviluppa in direzione quasi antitetica rispetto a quella di Dewey.

Infine, la breve sezione conclusiva si articola in due parti: nella prima si mettono a confronto le due concezioni di esperienza estetica di Dewey e Greenberg, che di delincono principalmente per le loro differenze; nella seconda invece si cerca di comprendere se un approccio all'arte fondato sulla continuità fra esperienza estetica e ordinaria sia ancora rispondente alle istanze culturali contemporanee.

# Capitolo 1

## L'esperienza estetica secondo John Dewey

### 1.1 Le trasformazioni culturali negli Stati Uniti alle soglie del Novecento

“Dewey made his life.  
He continually learned what he was making precisely by making it”.

Jay Martin, *The education of John Dewey. A biography*, 2002.

Tra la fine del diciannovesimo secolo e i primi decenni del ventesimo gli Stati Uniti vissero una fase di profonda trasformazione sul piano politico, sociale e culturale<sup>1</sup>. “America is a young country with an old mentality” dichiarò il filosofo George Santayana di fronte all’American Philosophical Association nell’agosto del 1911, identificando una spaccatura nello spirito nazionale che paragonò a quella fra le architetture americane: “a neat reproduction of the colonial mansion [...] stands beside the skyscraper. The American Will inhabits the skyscraper; the American Intellect inhabits the colonial mansion. [...] The one is all aggressive enterprise; the other is all genteel tradition”<sup>2</sup>. In pochi anni gli Stati Uniti erano passati dall’essere una società di produttori a una di consumatori, ma in questa evoluzione, come attestato da Santayana,

---

<sup>1</sup> Per un riferimento storico: Susman Warren I., *Culture as History. The Transformation of American Society in the Twentieth Century*, New York, Pantheon Books, 1984.

<sup>2</sup> Santayana George, *The Genteel Tradition in American Philosophy*, University of California Chronicle, October 11, 1911.

lo sviluppo culturale non aveva seguito il passo di quello economico-sociale<sup>3</sup>. La mentalità conservatrice, *the genteel tradition*, continuava a concepire la cultura come esclusivo appannaggio dell'élite, sebbene l'incalzante avanzata dell'imprenditoria e la conseguente espansione del mercato di massa avessero consentito a un pubblico molto più ampio di avvicinarsi a essa.

In linea con gli ideali tardo ottocenteschi, i difensori della cultura alta collocavano le belle arti in una dimensione separata, disgiunte rispetto alle attività pratiche e apprezzabili da coloro che avevano educazione e tempo libero necessario per comprenderne i significati<sup>4</sup>. L'arte rappresentava un ornamento piuttosto che un'espressione organica della vita, un segno di raffinatezza che veniva equiparato a quelle virtù interiori, proprie solo di chi poteva dedicarsi a coltivarle. In tale contesto gli artisti erano percepiti come geni e la loro attività non era considerata un lavoro, ma una vocazione che li costringeva a una vita di privazioni e di isolamento, lontani dai bisogni della società<sup>5</sup>. La cultura era considerata "the best which has been thought and said in the world"<sup>6</sup>, come scrisse Matthew Arnold nel suo celebre "Culture and Anarchy" (1869), ritenuto un testo di riferimento per l'epoca.

The great works by which [...] the human spirit has manifested its approaches to totality, and a full, harmonious perfection, and by which it stimulates and helps forward the world's general perfection, come, not

---

<sup>3</sup> Il filosofo John Dewey sosteneva che l'avvento dell'industrializzazione avesse dato vita ad un individualismo di matrice economica che aveva spinto la società americana verso un'estrema spersonalizzazione. L'attenzione rivolta solamente agli aspetti economico-monetari della vita aveva messo in crisi le necessità personali e represso gli interessi degli individui, che si sentivano sempre più immersi in una condizione priva di armonia. Dewey si auspicava dunque la nascita di un nuovo individualismo che ponesse in primo piano l'essere umano nella sua interezza e complessità, e scorgeva nella partecipazione sociale la base di questa prospettiva. In questa società si sarebbe sviluppata una nuova cultura in cui gli individui avrebbero potuto riconoscersi e alla quale avrebbero potuto contribuire. In: Dewey John, *Individualism Old and New* (1929) in *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5, (a cura di) Boydston Jo Ann, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1988, pp. 41-123. Riferimenti in merito a questa tematica si trovano anche in: Dewey J., *The Public and Its Problems*, in *L.W.*, (a cura di) Boydstone J. A., op. cit., vol. 2, pp. 235-372; Dewey J., *Freedom and Culture*, in *L.W.*, (a cura di) Boydstone J. A., op. cit., vol. 13, pp. 63-79.

<sup>4</sup> Grieve Victoria, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 2009, p. 6.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>6</sup> Arnold Matthew, *Culture and Anarchy: an Essay in Political and Social Criticism*, London, Smith, Elder & Co., 1869, p. viii.

from Nonconformists, but from men who either belong to Establishments or have been trained in them<sup>7</sup>.

Allo stesso tempo l'*élite* sociale e culturale si attribuiva la responsabilità di trasmettere la conoscenza al resto della comunità per educarla e guidarla verso l'acquisizione di uno spirito critico<sup>8</sup>. Arnold sosteneva che fosse necessario inculcare degli standard estetici alle masse, in cui "people in search of self-reliance could attain it only by becoming dependent on a superior authority outside themselves"<sup>9</sup>. Questo tipo di disposizione nei confronti della cultura non si limitava solo agli Stati Uniti: Herbert Marcuse, uno dei principali esponenti della Scuola di Francoforte, notò che in tutto l'Occidente il sistema culturale fosse radicalmente contrapposto a quello economico e sociale in cui gli individui erano inseriti<sup>10</sup>. Marcuse sosteneva che il superamento di questo modello fosse strettamente legato a una trasformazione concreta della società: soltanto l'instaurazione di un sistema partecipativo e "non-repressivo" avrebbe assicurato "more satisfying human relations, happier forms of life, sensibly and sensuously richer experiences"<sup>11</sup>. Ma questa situazione, come molti si auspicavano, era destinata a cambiare. Già dalla fine dell'Ottocento, una generazione di studiosi progressisti iniziò a sviluppare un approccio alla cultura diverso rispetto al modello dominante<sup>12</sup>. In totale opposizione rispetto al passato, quella che sarebbe stata definita *Progressive Era* (1890-1930 ca.) fu caratterizzata da una volontà di ritrovare il legame fra le arti e le attività della vita ordinaria<sup>13</sup>. I suoi sostenitori erano mossi dalla convinzione che i disagi di natura politica ed economica, che affliggevano la società americana, dovessero essere affrontati

---

<sup>7</sup> Arnold M., op. cit., p. xix.

<sup>8</sup> Grieve V., op. cit., p. 3.

<sup>9</sup> Rubin Joan Shelley, *The Making of Middlebrow Culture*, University of North Carolina, New edition, 1992, p. 14.

<sup>10</sup> Da: *Sul carattere affermativo della cultura*, in: Marcuse Herbert, trad. it. Gallino Luciano, Giani Gallino Tilde (a cura di), *Cultura e società. Saggi di teoria critica 1933-1965*, Torino, Einaudi, 1969.

<sup>11</sup> Dreon Roberta, *Aesthetic Issue in Human Emancipation between Dewey and Marcuse*, in "Pragmatism Today", Vol. 6, Issue 2, pp. 74-85, 2015, p. 82.

<sup>12</sup> Pells Richard H., *Radical Visions and American Dreams. Culture and Social Thought in the Depression Years*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 1998, pp. 4-5.

<sup>13</sup> Grieve V., op. cit., p. 3.

in termini culturali<sup>14</sup>. L'ampliamento del bacino culturale avrebbe permesso lo sviluppo di una comunità unita da valori condivisi, in cui ognuno avrebbe avuto il proprio ruolo e alla quale avrebbe dato un suo contributo, come ricordato da Herbert Croly nel suo "The Promise of America Life" (1914), in cui sosteneva che:

The individual becomes a nation in miniature but devoted to the loyal realization of a purpose peculiar to himself. The nation becomes an enlarged individual whose special purpose is that of human amelioration, and in whose life every individual should find some particular but essential function<sup>15</sup>.

Questi riformatori si vedevano come "agents of historical change who would guide a popular social reconstruction with an enduring and vital intelligence toward a fuller democracy"<sup>16</sup>. Come fautori di questo cambiamento storico avevano speso le proprie energie per trovare un metodo attraverso cui gli individui avrebbero potuto raggiungere un appagamento personale in una società industrializzata e anonima. Questo era stato identificato nella nascita di una democrazia culturale in cui l'auto-realizzazione fosse conseguita grazie alla partecipazione a processi creativi o tramite l'interazione con prodotti artistici<sup>17</sup>.

In questa trasformazione alcuni studiosi erano rimasti legati a degli aspetti della concezione arnoldiana della cultura, mentre altri promuovevano quella progressista, più democratica e inclusiva. Il risultato finale fu una crasi fra le due: si mantenne l'idea secondo cui i dotti dovessero insegnare alle masse, unita a quella di una maggiore partecipazione. Si diede vita così a un modello culturale che rispondeva a un pubblico che stava a metà fra le classi più elevate e quelle dei lavoratori: *the middlebrow*. Questa parola derivava dalla frenologia, secondo cui la posizione più o meno alta, *high or low*, del

---

<sup>14</sup> Pells R. H., op. cit., pp. 4-5.

<sup>15</sup> Croly Herbert, *The Promise of America Life*, New York, The MacMillan Company, 1914, p. 414.

<sup>16</sup> Feffer Andrew, *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1993, p. 2.

<sup>17</sup> Grieve V., op. cit., p. 12.

sopracciglio, *brow*, rappresentava un indice di differenziazione razziale. Con il tempo i termini *highbrow* e *lowbrow* assunsero un valore sociale per cui il primo indicava la classe agiata e il secondo quella non istruita. Su questa base, l'espressione *middlebrow culture* iniziò a riferirsi al modello culturale della classe media emergente<sup>18</sup>. Secondo l'Oxford English Dictionary, basandosi su un articolo del "Punch" del 1925, appartenenti a questa fascia sociale erano coloro "who are hoping that someday [...] will get used to the stuff they ought to like"<sup>19</sup>.

Dalla fine dell'Ottocento e in particolar modo nel periodo che intercorse tra la fine della Prima guerra mondiale e l'inizio della Seconda, la nuova generazione di studiosi riformisti dette vita a numerose iniziative, mossi dalla volontà di rendere l'arte, la letteratura e altre forme di cultura "alta" accessibili ad un più ampio pubblico<sup>20</sup>.

## **1.2 La formazione del metodo filosofico di John Dewey e le prime esperienze: la "*piecemeal aesthetics*"<sup>21</sup>**

John Dewey, uno dei filosofi americani più influenti del Ventesimo secolo, fu uno dei massimi artefici di questo cambiamento. Dewey era un liberale e credeva nel progresso che diffondeva attraverso la divulgazione del proprio pensiero e tramite l'attività pedagogica<sup>22</sup>. Infatti, dopo aver frequentato la

---

<sup>18</sup> Rubin J. S., op. cit., pp. xii-xiii.

<sup>19</sup> Oxford English Dictionary Online.

<sup>20</sup> Rubin J. S., op. cit., p. xi.

<sup>21</sup> Gli studiosi Campeotto e Viale hanno definito come "*piecemeal aesthetics*", cioè frammenti di estetica, i riferimenti di Dewey alla tematica dell'estetico dall'inizio della sua carriera fino agli anni Venti, quando, l'incontro con Albert Barnes e la stesura di "Experience and Nature" (1925), decretarono l'inizio di una fase caratterizzata da un approccio più sistematico all'argomento, che avrebbe raggiunto il culmine dagli anni Trenta: la "*systematic aesthetics*". In: Campeotto Fabio, Viale Claudio Marcelo, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, in "Cognitio", San Paolo, vol. 19, n. 2, luglio/dicembre 2018, pp. 227-241, p. 232.

<sup>22</sup> Grieve V., op. cit., p. 12.

Johns Hopkins University ed essersi formato sotto l'influenza del filosofo neohegeliano George S. Morris e dello psicologo sperimentale Granville Stanley Halls, dal 1884 divenne docente prima alla University of Michigan, in seguito alla University of Minnesota, alla University of Chicago e infine alla Columbia<sup>23</sup>. Dewey apportò il suo contributo in moltissimi ambiti del sapere, prestando particolarmente attenzione alla dimensione pratica: fu portavoce di un approccio evolutivo alla conoscenza, promotore del metodo sperimentale per la pedagogia, e difensore di un progressismo sociale e politico fondato su una riforma culturale che conducesse a un sistema democratico<sup>24</sup>. Secondo il filosofo, il lavoro dell'intellettuale americano era quello di cercare di risolvere i disagi sociali con gli strumenti della ricerca e il suo obiettivo doveva essere quello di raggiungere una condizione di "cooperative undertaking of interrelated efforts to advance the common good"<sup>25</sup>. Nel suo lavoro si oppose fermamente all'elitarismo culturale e a una rigida definizione di "arte alta", era convinto che gli esseri umani fossero degli organismi sociali evoluti e che trovassero la propria realizzazione impegnandosi per far avanzare il bene comune con i mezzi della cooperazione<sup>26</sup>. Detto con le parole di James Campbell: "The goal of life is to live more fully; the goal of democracy is to increase the number of full lives"<sup>27</sup>.

Dal punto di vista filosofico Dewey era un pragmatista<sup>28</sup>. Questa corrente si sviluppò negli Stati Uniti attorno agli anni Settanta dell'Ottocento, inaugurando così l'era della filosofia pubblica<sup>29</sup>. Si tratta di una filosofia ancora viva e discussa per cui non esiste una definizione precisa e definitiva<sup>30</sup>.

---

<sup>23</sup> Calcaterra Rosa M., Maddalena Giovanni, Marchetti Giancarlo (a cura di), *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carrocci editore, 2015, p. 113.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>25</sup> Campbell James, *Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence*, Chicago, Open Court, 1995, p. 12.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. xi.

<sup>27</sup> *Ivi*, pp. 12-13.

<sup>28</sup> Per le informazioni sull'approccio filosofico di Dewey: Calcaterra Rosa M., Maddalena Giovanni, Marchetti Giancarlo (a cura di), *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carrocci editore, 2015.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 14.



Le linee generali che la caratterizzavano erano l'opposizione rispetto alla tradizionale separazione fra pensiero e azione, fra scienza pura e applicata, fra intuizione ed esperienza, fra interessi privati e pubblici: ogni teoria, per essere valida, doveva avere un riscontro pratico. Dewey apparteneva alla seconda generazione di filosofi pragmatisti americani, e ne elaborò una sua versione, detta strumentalismo<sup>31</sup>. Partendo da aspetti sviluppati dai filosofi della prima generazione, in particolar modo l'impianto logico di Charles Sanders Peirce e l'approccio più incentrato sulle questioni di interesse umano di William James<sup>32</sup>, giunse a un criterio empirico fondato sulla valutazione della realtà contingente e su una conoscenza sempre in evoluzione, come modo di sperimentazione dell'ambiente: le verità non sarebbero dunque eterne, ma legate ad un contesto e rinvenute solo attraverso una sua analisi scientifica. Dewey applicò questo metodo a ogni ambito della sua ricerca, fra cui quello culturale ed estetico; da qui la concezione dell'arte come mezzo di sperimentazione del mondo e dunque come forma di conoscenza, come processo piuttosto che oggetto. Sin dall'inizio della sua carriera Dewey ebbe particolare riguardo nei confronti dell'estetico che, a suo giudizio, avrebbe potuto rispondere alle difficoltà umane in una realtà moderna e industriale e rafforzarne la coesione<sup>33</sup>.

Indispensabile per lo sviluppo di questo pensiero fu l'attento studio di Hegel e Darwin. L'analisi del pensiero del primo gli dette modo di trovare un fondamento all'idea che il mondo non si dividesse in mente e corpo, pensiero e azione, arte e scienza; dal secondo invece trasse la prova scientifica che la realtà fosse dinamica, unita come un tutto: dall'unità di ogni organismo, all'unità intrinseca a ogni opera d'arte. Darwin con i suoi studi aveva dimostrato come il cervello umano si fosse evoluto nei secoli quale strumento di sopravvivenza, quindi il pensiero umano non poteva prendere vita dalla curiosità intellettuale astratta come sosteneva Aristotele, ma da una pratica necessità di risolvere problemi vitali<sup>34</sup>. Sullo sfondo del naturalismo

---

<sup>31</sup> Campbell J., op. cit., p. 22.

<sup>32</sup> *Ibidem.*

<sup>33</sup> *Ibidem.*

<sup>34</sup> Grieve V., op. cit., pp. 14-15.

darwiniano, Dewey ebbe prova del fatto che nessun organismo fosse autosufficiente, piuttosto che si determinasse e sviluppasse in interazione con l'ambiente in cui accresceva le proprie energie vitali che, per quanto concerne gli esseri umani, non erano mirate solo a sopravvivere, ma a prosperare ed evolversi<sup>35</sup>. Dewey constatò dunque che l'uomo apprendesse attraverso l'esperienza concreta, dal costante incontro e scontro con la vita, come nel caso di chi, dopo essersi bruciato con una fiamma, non avrebbe reiterato lo stesso comportamento. Proprio il concetto di "esperienza", intesa come interazione fra gli organismi e l'ambiente, assunse un ruolo prominente nel pensiero del filosofo e divenne il metodo attraverso cui avrebbe indagato la natura umana<sup>36</sup>: se l'apprendimento era un continuo processo di sperimentazione e raccolta di conoscenza basato sull'esperienza del mondo, allora l'educazione avrebbe dovuto imitare questo modello.

Applicando Hegel e Darwin agli ambiti della cultura e dell'educazione, Dewey si convinse che le dualità alla loro base, quella tra reale e ideale, tra prassi e idea, tra cultura alta e bassa, dovevano essere sostituite da una visione più globale<sup>37</sup>.

Oltre alle influenze filosofiche, per Dewey furono fondamentali le esperienze intraprese. Nel 1894 si trasferì all'Università di Chicago, appena fondata, dove assunse la direzione del dipartimento di Filosofia e contemporaneamente di quello di Pedagogia da lui stesso creato<sup>38</sup>. Fu questo il luogo dove iniziò a mettere alla prova le sue teorie: si interessò alla politica urbana e si avvicinò ai circoli di riformatori che si accentravano attorno alla Hull House<sup>39</sup>. La struttura, fondata dalle attiviste Jane Addams e Ellen Gates Starr nel 1889, fu la seconda di numerose *settlement houses* (case di accoglienza) collocate nei quartieri più poveri delle città americane, in cui volontari di estrazione sociale medio-alta prestavano assistenza agli indigenti,

---

<sup>35</sup> Cometti Jean-Pierre, Matteucci Giovanni (a cura di), *Dall'arte all'esperienza: John Dewey nell'estetica contemporanea*, Milano, Mimesis, 2015, p. 48.

<sup>36</sup> Calcaterra R. M., Maddalena G., Marchetti G. (a cura di), op. cit., p. 115.

<sup>37</sup> Grieve V., op. cit., pp. 14-15.

<sup>38</sup> Calcaterra R. M., Maddalena G., Marchetti G. (a cura di), op. cit., p. 114.

<sup>39</sup> Per le informazioni in merito all'esperienza di Dewey presso la Hull House: Addams Jane, *Twenty Years at Hull House*, New York, Penguin Books, 1998.

molti dei quali immigrati. La rapida trasformazione degli Stati Uniti da società agraria a industriale aveva generato dei forti squilibri sociali: estremi di ricchezza e povertà, aspre dispute fra l'industria e la manodopera, e uno spostamento di ideologia da rurale e individualistica a industriale e dominata da grandi organizzazioni<sup>40</sup>. L'obiettivo delle fondatrici era quello di dar vita a un luogo in cui le problematiche generate da tali squilibri fossero lenite, e le persone, di ogni classe ed età, potessero vivere collettivamente e lavorare insieme, come scritto nello statuto: "To provide a center for a higher civic and social life, to institute and maintain educational and philanthropic enterprises and to investigate and improve the conditions in the industrial districts of Chicago"<sup>41</sup>. Promuovendo l'idea secondo cui "the dependence of classes on each other is reciprocal", la Addams e i suoi colleghi crearono una comunità attiva che sarebbe stata un modello per le *settlement houses* costruite successivamente<sup>42</sup>. Tra le varie iniziative, erano previsti programmi educativi in cui i volontari mettevano a disposizione le loro conoscenze con l'obiettivo di colmare le disuguaglianze e creare significative connessioni tra vita privata e pubblica. Dewey trovò qui un terreno fertile per le sue teorie ed ebbe la possibilità di iniziare a studiare gli effetti dell'utilizzo dell'arte come mezzo di aggregazione sociale, dal momento che le fondatrici avevano già intrapreso questa strada:

The first building erected for Hull-House contained an art gallery well lighted for day and evening use, and our first exhibit of loaned pictures was opened in June, 1891, by Mr. And Mrs. Barnett of London. [...] We had five of these exhibits during two years, after the gallery was completed: two of oil paintings, one of old engravings and etchings, one of water colors, and one of pictures especially selected for use in the public schools<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Addams J., op. cit., pp. xi-xii.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. xiv.

<sup>43</sup> *Ivi.*, p. 240.

Le mostre avevano dato ai lavoratori l'opportunità di conoscere numerose espressioni artistiche, ma in questo approccio persisteva ancora una concezione dell'arte legata alla tradizione precedente, secondo cui essa era un mezzo per civilizzare ed educare mostrando degli standard qualitativi. L'intervento di Dewey permise di incorporare gradualmente un metodo di azione più progressista: l'ampliamento della categoria "arte" a sue espressioni considerate meno nobili e la partecipazione ai loro processi produttivi. Con questi propositi nacque lo Hull House Labour Museum, nel quale erano esposti oggetti tradizionali il cui utilizzo era tramandato alle nuove generazioni dalle donne del quartiere. A questo si affiancò in breve tempo la Chicago Art and Crafts Society che permise alla Hull House di dar vita a un laboratorio in cui si poteva partecipare ad attività creative e godere della ritrovata connessione con l'arte. Gli insegnanti di pratiche artistiche "find their classes filled not only by young people possessing facility and sometimes talent, but also by older people to whom the studio affords the one opportunity of escape from dreariness"<sup>44</sup>. La partecipazione a queste attività permetteva infatti di evadere dal senso di alienazione provocato da lavori logoranti e difficili condizioni di vita, in più suscitava un senso di realizzazione personale curativo. Secondo la testimonianza della Addams: "A widow with four children who supplemented a very inadequate income by teaching the piano, for six years never missed her weekly painting lesson because it was 'her one pleasure'"<sup>45</sup>.

Queste esperienze dimostrarono che l'accesso all'arte alta, benché molto importante, non fosse incisivo tanto quanto l'aspetto partecipativo. Jane Addams, in accordo con le teorie deweyane, affermò:

[...] Schools in art for those who go to work at the age when more fortunate young people are still sheltered and educated, constantly epitomize one of the haunting problems of life; why do we permit the waste of this most precious human faculty, this consummate possession

---

<sup>44</sup> Addams J., op. cit., p. 241.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

of civilization? When we fail to provide the vessel in which it may be treasured, it runs out upon the ground and is irretrievably lost<sup>46</sup>.

La collaborazione con la Hull House permise a Dewey di aver prova del fatto che il lavoro artigianale e le arti popolari dovessero convivere alla pari con le belle arti.

Successivamente il filosofo procedette verso un esperimento culturale molto differente. Fino a quel momento gli insegnanti non ricevevano una formazione in merito alle teorie e alle metodologie di insegnamento, allora Dewey decise di impegnarsi affinché questo avvenisse e lo studio della pedagogia fosse equiparato a quello delle altre materie. Con tale prospettiva aveva fondato nel 1895 il Dipartimento di Pedagogia all'Università di Chicago e un anno dopo istituì la Laboratory School, conosciuta oggi come Dewey School<sup>47</sup>. Quest'ultima rappresentava un progetto sperimentale, in diretta connessione con l'Università, il cui scopo era quello di introdurre una nuova metodologia pedagogica in cui si teneva conto dell'aspetto psicologico e sociale, e ponendo particolare attenzione alla rilevanza delle arti: "the first knowledge that is important to a child is power to do. The occupations and the arts, therefore, formed the initial stages of the curriculum, for they correspond to knowing how to go about the accomplishment of ends"<sup>48</sup>. Si formavano le basi per una nuova concezione della didattica.

La Laboratory School partiva dall'esperienza alla Hull House, dove per la prima volta Dewey aveva avuto prova tangibile della necessità di un sistema educativo democratico e partecipativo; differiva però da essa per il tipo di pubblico a cui era rivolta: gli studenti provenivano dalla classe media, in molti casi erano figli dei docenti dell'Università. Il criterio educativo proposto voleva prendere le distanze da quello tradizionale; infatti Dewey sosteneva che: "Ideas, even as ideas, are incomplete and tentative until they are employed in application to objects in action and are thus developed,

---

<sup>46</sup> Addams J., op. cit., p. 247.

<sup>47</sup> Per le informazioni in merito alla Dewey School: Camp Mayhew Katherine, Camp Edwards Anna, *The Dewey School*, New York-London, D. Appleton-Century Co., 1936.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 271.

corrected, and tested. The need of a laboratory was indicated”<sup>49</sup>. In base a questo metodo lo studente assumeva il ruolo di produttore di cultura piuttosto che di mero veicolo della trasmissione di un *corpus* di conoscenze pregresse.

The classrooms in this laboratory school were the proving grounds where teachers – specialists in their subjects – would discover, by trying, the particular experiences that would enrich the child's present life, making it a growing process and an ever more real and satisfactory preparation for the future. The hypothesis was that freedom to express in action is a necessary condition of growth, but that guidance of such expression is an equally necessary condition, especially of childhood's freedom. Learning, a main issue to the teacher, was seen as a side issue to the child, a by-product of his activity<sup>50</sup>.

La componente partecipativa avrebbe, secondo Dewey, evitato uno studio finalizzato all’ottenimento di un premio come un buon voto o l’approvazione dell’insegnante, lo avrebbe invece trasformato in un’esperienza gratificante e utile. La scuola si impegnava così a ritrovare la connessione fra apprendimento ed esperienza di vita, creando individui consapevoli delle proprie capacità e conoscenze, che sarebbero stati parte attiva di una società democratica. Con le parole di Katherine Camp Mayhew e Anna Camp Edwards, due docenti della scuola, la Dewey School era la prova di come “a school could become a cooperative community while developing in individuals their own capacities and satisfying their own needs”<sup>51</sup>. L’acquisizione di conoscenze, su insegnamento di Darwin, era il frutto della continua interazione fra uomo e ambiente, per questo non ci doveva essere distinzione fra vita ed educazione.

Dopo i primi sei mesi di prova, nell’ottobre del 1896 la scuola contava tre insegnanti, tre studenti-insegnanti universitari e una classe di trentadue studenti, che nel dicembre del 1898 erano diventati ottantadue e centoquaranta nel 1901, tra essi uno dei figli dello stesso Dewey e quelli dei

---

<sup>49</sup> Camp Mayhew K., Camp Edwards A., op. cit., p. 3.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. vi.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. xvi.

suoi colleghi accademici. La struttura era composta da: una palestra, classi per esercizi manuali, una grande cucina, due laboratori di scienze e due mense. Gli studenti acquisivano le competenze fondamentali, come la lettura, la scrittura e l'aritmetica, da necessità pratiche e attività quotidiane, invece le arti erano apprese attraverso la produzione creativa per qualche scopo utile, piuttosto che dal solo studio dei capolavori artistici. Dewey si assicurò che l'arte non fosse trattata come una materia a parte, ma come aspetto della vita e mezzo di apprendimento: la pittura e la scultura erano equiparate al lavoro del legno o del metallo, alla tessitura o alla cucina. Il primario interesse non doveva essere per l'apparenza esterna dell'oggetto, ma per le sue qualità funzionali e per il suo legame alla vita.

The school seems to have had a groping faith that genuine artistic expression in any medium may grow out of the manual arts and carry on to their spiritual meaning many of the processes of everyday life. This did not mean that all art work was to be correlated in detail with the other work of the school, but that there was a spirit of union which gave vitality to the art, and depth and richness to the other work. It recognized that art work involves physical organs, the eye and hand, the ear and voice, however, ideally. [...] It was dimly realized, therefore, that the artistic attitude is the ideal attitude of interest, and that if a child could be animated by such interest, he would bring forth results in his activities that would be accompanied by an enrichment of his intellectual and emotional life<sup>52</sup>.

Questo approccio permetteva di non trattare l'arte come una materia sacra, ma di attingere da essa le tecniche per alimentare la propria creatività: ad esempio studiare la prospettiva o l'utilizzo del colore dalle opere degli artisti era utile per dar vita alle proprie espressioni artistiche. L'insegnante di arte, Lillian Cushman, sosteneva che solo dando un'espressione artistica alle proprie esperienze vitali, i bambini avrebbero raggiunto una vera formazione estetica.

---

<sup>52</sup> Camp Mayhew K., Camp Edwards A., op. cit., p. 348.

A child who has learned to think for the purpose of guiding his own action, who has learned to use that which was of repeated value in restricted situations to clarify and direct his action in larger ones, who has seen and mastered the use of the tools of language or other media of expression so that he can make use of the heritage of the past, is well on the way to a mature understanding of the function of intelligence and knowledge. [...] Such understanding is the basis for an appreciation of the interrelation, value, and beauty of all aspects of knowledge and of all the arts whether fine or practical<sup>53</sup>.

L'esperienza della Hull House e quella della Laboratory School rappresentano degli elementi significativi per retrodatare l'interesse di Dewey per l'arte, che sarebbe apparsa ufficialmente nei suoi scritti solo nel 1925 con "Experience and Nature". In questi luoghi aveva infatti avuto prova dell'importanza di reintegrare l'arte con l'esperienza quotidiana e del suo ruolo fondamentale nella società per il raggiungimento di una vera democrazia.

Nel 1904 Dewey accettò una cattedra al Dipartimento di Filosofia della Columbia University, quindi lasciò Chicago per trasferirsi a New York<sup>54</sup>. Da questo momento e durante il primo ventennio del secolo, sviluppò maggiormente le sue teorie sulla democrazia, sulla natura dell'esperienza e sul ruolo dell'arte nella società. Sarebbe stato l'incontro con Albert C. Barnes a permettergli di individuare nell'arte il nodo centrale di tutta la sua filosofia.

---

<sup>53</sup> Camp Mayhew K., Camp Edwards A., op. cit., p. 433.

<sup>54</sup> Calcaterra R. M., Maddalena G., Marchetti G. (a cura di), op. cit., p. 114.



### 1.3 Verso la “*systematic aesthetics*”: l’amicizia con Albert Barnes

Albert Coombs Barnes era un medico e un chimico che, dopo aver fatto fortuna con l’invenzione di un antisettico, aveva raccolto una delle più importanti collezioni d’arte dell’inizio del secolo che includeva opere impressioniste, post-impressioniste, maschere africane, gioielli nativi americani, antichità greche e oggetti decorativi in metallo<sup>55</sup>. Da subito si era dimostrato molto interessato alle nuove prospettive di educazione artistica e aveva studiato le teorie dei filosofi progressisti.

Barnes’ lifelong study of James, Santayana, and Dewey gave him much that was valuable in contemporary philosophical and psychological thought. His thorough absorption of philosophical pragmatism, his earlier training and experience of the scientific method in medicine and chemistry, and his personal bias against any kind of elite or aristocracy – all of these, in a marvelous and timely confluence of historical and personal resources, produced a mind adapted most suitably for the greatest possible perception and illumination of the objective and the universal in works of art<sup>56</sup>.

Una delle sue prime iniziative in questo ambito fu quella di appendere alle pareti delle sue fabbriche dei quadri affinché gli impiegati e gli operai potessero guardarli, in quanto sosteneva che “the collection of paintings [...] led to a study of the world of art – first the aesthetic aspects of everyday life, and then the fine arts themselves”<sup>57</sup>. Seguendo le teorie educative di John Dewey, Barnes compì il passo successivo e decise di tenere delle lezioni di apprezzamento artistico nelle fabbriche: ogni giorno, per due ore, la produzione si fermava per poter discutere con gli operai di pittura e filosofia<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> <https://www.barnesfoundation.org/>.

<sup>56</sup> Cantor Gilbert M., *The Barnes Foundation. Reality vs. Myth*, Philadelphia, Chilton Company, 1963, p. 33.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>58</sup> <https://www.barnesfoundation.org/>.

Fu nell'inverno tra il 1917 e il 1918 che Barnes finalmente conobbe Dewey, quando si iscrisse a un suo seminario tenuto alla Columbia che frequentò per esplorare ulteriormente le possibilità di utilizzare la sua collezione a fini educativi. L'incontro fu origine di una profonda amicizia e reciproco scambio. È proprio all'influenza di Barnes che recenti studi attribuiscono la crescente volontà di Dewey, dalle soglie degli anni Venti, di addentrarsi nella questione estetica, aspetto che fino a quel momento non aveva mai affrontato in maniera diretta nella sua produzione scritta<sup>59</sup>. A una lettera di Barnes della fine del 1919 in cui lo invitava a tenere un seminario in estetica alla Columbia, il filosofo rispondeva:

I was interested in your suggestion about a seminar in esthetics. But I can't rise to my part in it. I have always eschewed esthetics, just why I don't know, but I think it is because I wanted to reserve one region from a somewhat devastating analysis, one part of experience where I didn't think more than I did anything else [...] I feel about [esthetics] precisely as the average intelligent man feels about all philosophical discussion<sup>60</sup>.

Dunque, per sua stessa ammissione, fino a quel momento Dewey aveva evitato questa tematica. Ma, tra gli anni Venti e gli anni Trenta, la sua disposizione sarebbe cambiata e avrebbe compiuto il passo successivo verso la sistematizzazione del suo pensiero a riguardo<sup>61</sup>. Un significativo elemento da considerare in questo processo fu la nascita della Barnes Foundation nel 1922, di cui Dewey fu nominato primo direttore<sup>62</sup>. Barnes infatti, motivato dal successo delle lezioni in fabbrica e dal contatto diretto con il filosofo, decise di dar vita a una propria fondazione con l'intento di promuovere il progresso educativo e l'apprezzamento dell'arte. Il suo scopo era quello di insegnare alle persone di ogni provenienza sociale come guardare l'arte: "students were admitted without regard to race, color or sex and no applicant for instruction was barred"<sup>63</sup>. Si trattava di un istituto educativo, composto da

---

<sup>59</sup> Campeotto F., Viale C. M., op. cit., pp. 227-241.

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 231.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 233.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 230.

<sup>63</sup> Cantor G. M., op. cit., p. 142.

una residenza e una galleria, che offriva lezioni gratuite a tema artistico secondo il metodo ideato da Barnes in base alla lezione di Dewey: “from the very beginning, the program of the Foundation has been based upon the philosophy of John Dewey. [...] The technique, in its general psychological and logical aspects, is derived from Dewey's monumental work in the development of scientific method”<sup>64</sup>. I due condividevano lo stesso metodo che mirava a far ritrovare alle persone il legame fra l'arte e la vita, con lo scopo di creare una società più armonica.

In the Foundation itself, the way of perceiving those human values which can be expressed by the plastic means available to the painter has been offered to truck driver and teacher, house wife and lawyer, sitting side by side as members of a class assembled without regard to prior educational records. The success of the experiment in that regard, when it is adequately examined, will help to expand our conceptions of authentic human equality. The deepest thrust made by Dr. Barnes in support of democracy and education consists in his effort to restore the appreciation of art to the people, making it available for the enjoyment of ordinary life<sup>65</sup>.

Un'altra importante tappa del processo di sistematizzazione dell'approccio estetico di Dewey è rappresentata dal commento che fece al testo scritto da Barnes nel 1925, “The Art in Painting”<sup>66</sup>. Questa riflessione rappresenta una fonte essenziale per capire che il filosofo, nel suo pensiero maturo, concepisse i legami tra esperienza estetica, arte ed educazione come necessari nella società a lui contemporanea. Scrisse:

[...] The existence of the Foundation and the book which presents its leading ideas of method are a challenge. They assert that aesthetic appreciation inspired and directed by art is a rightful and imperatively urgent demand of the common man; they assert that method,

---

<sup>64</sup> Cantor G. M., op. cit., p. 61.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>66</sup> Barnes Albert C., *The Art in Painting*, Merion (Philadelphia), The Barnes Foundation Press, 1925.

intelligence, may be employed not just by a few critics for the delectation or information of a small circle, but so that everyone may be educated to obtain what art in paintings has to give. [...] They raise therefore a problem of immense importance in education, a problem intimately and vitally connected with the greatest weakness in existing education, a weakness disastrously affecting every phase of contemporary life<sup>67</sup>.

Fu nello stesso 1925 che si colloca l'ultima tappa verso la completa teorizzazione estetica di Dewey. Per la prima volta il filosofo parlò ufficialmente di arte in "Experience, Nature and Art", il nono capitolo dell'opera-testamento del suo metodo filosofico, "Experience and Nature". Questo non rappresentava che un primo passo di una complessa elaborazione che avrebbe trovato il proprio compimento dieci anni più tardi nell'opera a essa interamente dedicata, "Art as Experience" (1934). Nelle prime pagine di quest'ultima, si può leggere la dedica che Dewey riservò a Barnes, che ebbe un ruolo così rilevante nella sua ricerca.

I owe more to the books on the plastic arts written by the man to whom my book is dedicated [...] than to all the official treatises on art composed by philosophers [...] Indeed, the whole theory of judgment expressed in my book is hardly more than an echo of what is to be found in what Dr. Barnes has said about the plastic arts, and which I have found a source of instruction with respect to all the arts<sup>68</sup>.

Prima di procedere verso all'analisi dell'approccio estetico deweyano, è necessario indagare i fondamenti del suo metodo filosofico: l'esperienza. Essendo l'esperienza estetica in diretta continuità con quella ordinaria, sarebbe impossibile comprendere l'una senza aver prima compreso l'altra.

---

<sup>67</sup> Dewey J., *Art in Education – and Education in Art* (1926), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 2, p. 115.

<sup>68</sup> Cantor G. M., op. cit., p. 62.

## 1.4 Il metodo dell'esperienza: "Experience and Nature" (1925)

Lo scopo dell'opera, dichiarato dal filosofo nelle pagine iniziali, risiedeva nel porre i fondamenti metodologici per un approccio filosofico rispondente alla propria realtà contemporanea: alla sua base stava il concetto di esperienza, intendendo con il termine "esperire" il vivere in un *medium* ambientale di cui ogni organismo era parte ineludibile<sup>69</sup>. L'essere umano, come organismo vivente prima di tutto, perdeva la sua tradizionale condizione di superiorità rispetto al mondo e ne diventava un elemento, alla pari di tutti gli altri<sup>70</sup>. Il risultato di questa implicazione è, secondo lo studioso Giovanni Matteucci, una "antropologia non antropocentrica"<sup>71</sup>: si trattava di antropologia in quanto Dewey aveva assunto totalmente la tesi naturalistica della primaria realtà biologico-vitale dell'uomo, la cui vita dunque consisteva nell'interazione con l'ambiente, sia naturale che sociale, e prendeva forma nel corso dell'interazione stessa; non antropocentrica in quanto aveva destituito la soggettività umana dal suo tradizionale *status* privilegiato. Il filosofo statunitense definiva il suo metodo "naturalismo empirico"<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, pp. 4-5.

<sup>70</sup> Thomas Alexander la chiamava "eco-ontologia": "an ontology of environed or ecological situated being". Si trattava di una tesi naturalistica secondo cui gli organismi umani, alla pari con tutti gli altri organismi viventi, erano esseri corporei che dipendevano in tutto e per tutto dall'ambiente per vivere. Questo includeva tutti gli organismi ed era quindi naturalmente sociale, condiviso, e partecipato, ma includeva allo stesso modo anche gli scambi che avvenivano tra gli organismi con l'ambiente e tra di loro, quindi di questo entravano a far parte le relazioni, i sentimenti, i significati, le valutazioni che si sedimentavano. In: Alexander Thomas M., *The Aesthetics of Reality: The Development of Dewey's Ecological Theory of Experience*, in F.T. Burke, D. Micah Ester, R.B. Talisse (a cura di), *Dewey's Logical Theory: New Studies and Interpretations*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2002, p. 5.

<sup>71</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), trad. it. Matteucci Giovanni (a cura di), *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Roma, Armando editore, 2009, p. 14.

<sup>72</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, pp. 4-5.

[...] Experience is *of* as well as *in* nature. It is not experience which is experienced, but nature – stones, plants, animals, diseases, health, temperature, electricity, and so on. Things interacting in certain ways are experience; they are what is experienced<sup>73</sup>.

È da subito evidente che Dewey riservasse la priorità alla relazione, piuttosto che ai termini che si relazionavano. L'autore riteneva che la nozione di esperienza ereditata dalla filosofia empirista e comune anche ai suoi oppositori, non fosse più plausibile alla luce delle scoperte scientifiche e delle pratiche sociali esistenti<sup>74</sup>. Erano presenti a suo avviso diversi contrasti fra la concezione tradizionale dell'esperienza e la sua, rispondente alla realtà del tempo: per la prima l'esperienza era considerata una questione conoscitiva, mentre per la seconda si trattava del rapporto di interazione fra un essere vivente e l'ambiente fisico e sociale di cui era parte; secondo la prima l'esperienza era percepita come qualcosa di soggettivo, mentre per la seconda la sua natura era oggettiva; per la prima l'esperienza viveva, oltre che nel presente, anche nel passato dove si credeva risiedesse la sua essenza, mentre per la seconda era protesa verso il futuro, data la sua natura sperimentale; secondo la prima ogni esperienza era particolare, le connessioni le erano estranee, mentre per la seconda le esperienze erano tutte in connessione fra loro; secondo la prima esperienza e pensiero rappresentavano termini antitetici, mentre per la seconda si integravano a vicenda<sup>75</sup>.

Ogni concezione dell'esperienza doveva abituarsi all'idea che esperire significava vivere, e che il vivere si svolgeva in e grazie a un *medium* ambientale, non nello spazio vuoto. I progressi della scienza avevano reso questi passaggi così chiari e certi che non potevano più essere ignorati: dove c'era esperienza c'era un essere vivente, e dove c'era vita c'era una connessione con l'ambiente le cui energie fornivano supporto diretto all'organismo, senza questo la vita non sarebbe stata possibile. A volte le

---

<sup>73</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, p. 12.

<sup>74</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., p. 27.

<sup>75</sup> *Ivi*, pp. 27-28.

energie naturali supportavano positivamente le funzioni organiche, a volte invece le ostacolavano. Il crescere e il deperire erano funzioni allo stesso modo in continuità con le energie ambientali, si distinguevano solo in base ad una prospettiva di vita futura: potevano essere favorevoli o meno alle attività vitali<sup>76</sup>. L'organismo rispondeva all'azione dell'ambiente per apportare delle modificazioni che fossero favorevoli al suo futuro, infatti, sebbene sostenuta dall'ambiente, la sua vita non ne era un'emanazione lineare. Questo "lottava" con l'ambiente per utilizzare le energie che direttamente riceveva per produrre indirettamente dei cambiamenti che senza la sua azione non avrebbero avuto luogo, al fine di migliorare la propria condizione vitale. Quindi l'attività vitale consisteva in un continuo impegno a trasformare gli ostacoli naturali in mezzi positivi per la propria esistenza. La sopravvivenza non andava intesa dunque come l'attuazione di qualcosa sollecitato dall'interno, ma perdurava solo grazie al sostegno dell'ambiente esterno. L'auto-conservazione dipendeva dal modo in cui le reazioni dell'essere vivente incidevano sulle trasformazioni generate dalle forze naturali<sup>77</sup>.

L'esperienza era un processo in cui si subiva qualcosa, ossia, le energie ambientali. Tuttavia, questa non era una condizione di pura passività in quanto all'azione ambientale corrispondeva una reazione dell'organismo che poteva influenzare ciò che doveva ancora accadere. Anche nel caso in cui l'essere vivente optava per un atteggiamento passivo, comunque agiva, operava una scelta, non si trattava di una non-reazione. Quindi l'esperienza si connotava come qualcosa che era agito e subito nello stesso momento. Ogni ostacolo rappresentava uno stimolo a migliorare la situazione pregressa e cercare di ritrovare un equilibrio con l'ambiente. Ogni crescita era generata da un impedimento che l'essere vivente superava dando vita a nuovi e migliori corsi d'azione. Dal momento che ogni azione dell'organismo avrebbe avuto conseguenze, l'esperienza riguardava un futuro implicato nel presente, quindi non avveniva in uno stato atemporale. Ciò che apparteneva al passato ed era già concluso e compiuto era importante perché influiva sul

---

<sup>76</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., pp. 28-29.

<sup>77</sup> *Ivi*, pp. 29-30.

futuro, ma non di per sé, in quanto l'esperire mostrava cose nel loro aspetto non finito. Il recupero di ciò che era già stato era indispensabile per il successo del futuro, ma si trattava di uno strumento non di un obiettivo. A fare da guida nel presente era la capacità immaginativa di ciò che sarebbe stato<sup>78</sup>.

L'analisi proposta da Dewey era in evidente contrasto con la concezione delle filosofie tradizionali. Infatti la definizione di esperienza dell'empirismo, condivisa dall'opposto razionalismo, dopo l'apporto di Hume e quello di Kant era diventata ben poco empirica: si era perso il contatto con l'effettività dell'esperire, in luogo di un approccio ostinatamente particolarista. Dal canto suo il razionalismo non aveva trovato un modo per giustificare i legami e le connessioni fra le esperienze, se non attribuendoli all'opera di una Ragione sovra-empirica. Ma già solo tornando alle origini delle teorie empiriche, ci si sarebbe trovati di fronte all'esperienza dell'uomo comune: una varietà di cambiamenti incessanti connessi in ogni modo. Il carattere primario dell'esperienza era proprio che essa non accadeva nel vuoto, ma in un luogo fisico, e questo implicava una molteplicità di legami, rapporti, connessioni e usi. Questa conclusione avrebbe fatto saltare inevitabilmente sia le teorie empiriche che quelle razionali: se si fosse evidenziato il carattere non-empirico della presunta molteplicità di particolari non connessi, sarebbe risultato inutile il rinvio alla ragione per connetterli. Con la caduta della nozione tradizionale di esperienza, il ricorso alla ragione per integrarne le mancanze sarebbe stato superfluo. Gli aspetti organici erano innegabili all'interno dell'esperienza e generavano una salda continuità fra i vari elementi, quindi erano aspetti che una descrizione dell'esperienza doveva accogliere. I progressi della scienza avevano reso chiari i presupposti di una descrizione realmente empirica dell'esperire<sup>79</sup>.

Come detto, la concezione di Dewey dell'esperienza consisteva primariamente in ciò che era subito in connessione con attività che

---

<sup>78</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., pp. 31-33.

<sup>79</sup> *Ivi*, pp. 34-39.



producevano conseguenze nel rapportarsi a esperienze future. Il solo potere che l'organismo aveva per controllare il proprio futuro risiedeva in questo: come le proprie risposte nel presente avrebbero modificato cambiamenti che stavano avendo luogo nel proprio *medium*. La capacità di un essere vivente di utilizzare un fatto dato nel presente come segno di qualcosa che non era ancora dato, dimostrava il grado della sua abilità di estendere sistematicamente il proprio controllo sul futuro. Un essere che utilizzava dati finiti come segni di cose a venire, come indizi di cose assenti, era in grado di farsi delle aspettative ragionevoli sul futuro: si definiva questa come intelligenza. Questa corrispondeva quindi alla capacità di pensare e quindi prevedere, per quanto possibile, le conseguenze delle proprie azioni in corso. Siccome il sostegno dell'ambiente non era sempre favorevole all'organismo, la sua chiave del successo era ancorare la propria sorte a cambiamenti propizi per rafforzarli e non permettere agli eventi sfavorevoli di intaccarlo. Scoprire che il pensiero fosse un carattere intrinseco all'esperienza era nuovamente fatale sia per il razionalismo che per l'empirismo. Quest'ultimo riservava al pensiero una posizione secondaria, riducendolo a un sottoprodotto artificiale privo di potere costruttivo. Al contrario il razionalismo riteneva che il pensiero fosse extra-empirico, che trascendesse l'esperienza, non riusciva quindi a spiegare come questa ragione entrasse in utile relazione con le esperienze concrete, in quanto le percepiva come antitetiché<sup>80</sup>.

Procedendo con la sua analisi dell'esperienza, l'autore ne individuò l'articolazione in due fasi complementari: quella primaria e immediata, "gross, macroscopic, crude", e quella secondaria e mediata, "refined"<sup>81</sup>. Queste erano tappe di un processo di sviluppo che andava dal momento in cui qualcosa veniva esperito, a quello in cui i risultati di questa esperienza venivano analizzati. L'esperienza primaria, anche se ancora grossolana, era fondamentale perché già in questa sede l'organismo doveva essere in grado di capire se ciò che stava accadendo fosse positivo o negativo per sé stesso, e

---

<sup>80</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., pp. 39-44.

<sup>81</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in L. W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, p. 15.

reagire di conseguenza. Ciò che era esperito immediatamente era *felt*, ovvero sentito in termini qualitativi, e quindi già di per sé ricco di significato<sup>82</sup>: come Dewey avrebbe specificato in seguito, proprio questo era il terreno della qualità estetica responsabile della distinzione fra un'esperienza estetica e una ordinaria<sup>83</sup>. Da questo sfondo primario e qualitativo si sviluppava poi l'esperienza secondaria e riflessiva, i cui dati tracciavano un sentiero attraverso cui ritornare analiticamente verso le cose esperite a livello primario, espandendone il significato. Le esperienze primarie assumevano così nuovi significati più profondi: “[...] they are rendered continuous with the rest of nature and take on the import of the things they are now seen to be continuous with”<sup>84</sup>.

Anche in questa analisi Dewey prese le distanze dalle filosofie tradizionali. L'autore sosteneva che queste si fondassero esclusivamente sulle esperienze secondarie, ma non ravvisava tanto in questo la loro criticità, quanto nel fatto che non fossero in grado di risalire a quelle primarie. Ciò originava tre conseguenze: non c'era modo di provare la veridicità delle teorie; gli aspetti dell'esperienza primaria non avevano modo di ampliarsi e dare origine a nuovi significati, perché non venivano ripresi in considerazione dall'esperienza secondaria; infine, i contenuti delle teorie evinte solo dall'esperienza secondaria diventavano arbitrari e separati dalla realtà, senza rapporto con la vita e la natura<sup>85</sup>. Per le filosofie tradizionali l'esperienza primaria rappresentava un problema perché, essendo basate solo sull'esperienza secondaria e considerandola “reale” di per sé, non ammettevano l'esistenza di qualcosa che venisse prima, che avrebbe potuto rappresentare un coefficiente di instabilità per la solidità della teoria. Questo atteggiamento aveva generato un totale distacco rispetto alla natura e alla concretezza delle cose esperite primariamente. L'esito di queste filosofie era stato dunque di complicare la vita piuttosto che fornire delle chiavi per la sua

---

<sup>82</sup> Dreon Roberta, *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, Milano, Mimesis, 2007, p. 65.

<sup>83</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, Genova-Milano, Marietti, 2012, p. 13.

<sup>84</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, p. 16.

<sup>85</sup> *Ivi*, pp. 16-17.

lettura. Ciò aveva causato estrema diffidenza verso la filosofia, considerata inutile alla vita: “*Intellectualism as a sovereign method of philosophy is so foreign to the facts of primary experience that it not only compels recourse to non-empirical method, but it ends in making knowledge, conceived as ubiquitous, itself inexplicable*”<sup>86</sup>. Al contrario secondo Dewey, il compito della filosofia era quello di rendere più significative e più chiare le esperienze della realtà ordinaria, non si dovevano separare “subject and object, nature and mental operations”<sup>87</sup>. Quindi la differenza fra il suo approccio e quello tradizionale stava nella scelta del materiale originario: il naturalismo empirico deweyano comprendeva l’esperienza nella sua totalità, sia ciò che era fatto o subito, che il modo in cui veniva fatto o subito; le filosofie tradizionali si fondavano solo sul contenuto esperito. Il naturalismo empirico rinviava i dati rifiniti alla loro origine nell’esperienza primaria, nella sua pienezza, in modo tale da avere sott’occhio i reali problemi da cui sorgevano e che erano chiamati a risolvere:

There is a special service which the study of philosophy may render. Empirically pursued it will not be a study of philosophy but a study, by means of philosophy, of life-experience. [...] The most serious indictment to be brought against non-empirical philosophies is that they have cast a cloud over the things of ordinary experience. They have not been content to rectify them. They have discredited them at large. In casting aspersion upon the things of everyday experience, the things of action and affection and social intercourse, they have done something worse than fail to give these affairs the intelligent direction they so much need<sup>88</sup>.

In sostanza, la filosofia tradizionale non rispondeva più della vita perché partiva dal presupposto di un soggetto esterno al corso dell’esistenza, e dunque dell’esperienza. Questo soggetto poteva essere denominato anima,

---

<sup>86</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, pp. 28-29.

<sup>87</sup> *Ivi*, pp. 18-19.

<sup>88</sup> *Ivi*, pp. 40-41.

mente, intelletto o soggetto cosciente, senza differenza<sup>89</sup>. Quando la filosofia moderna aveva abbandonato gli interessi medievali, ne aveva mantenuto l'apparato intellettuale, secondo cui la conoscenza era esercitata da un potere extra-naturale e si contrapponeva da sopra al mondo da conoscere. Benché volessero mettere in atto una completa rottura rispetto al passato, erano vittime del retaggio religioso e non avevano null'altro da mettere al posto dell'anima come cosciente. In più l'immensa importanza dell'esperienza conoscitiva, che era l'unico modo di "controllare" la natura, aveva indotto la filosofia occidentale a pensare che tutto l'esperire fosse un modo di conoscere<sup>90</sup>. Invece, grazie alle più tarde scoperte scientifiche, si poteva essere certi che in base all'evoluzione biologica il "soggetto" dell'esperienza, che non era definito a priori ma si definiva nel corso dell'interazione stessa, era un organismo vivente in continuità con altre forme organiche in un processo di più complessa organizzazione. Di conseguenza l'esperienza non coincideva con l'azione del cervello, ma con l'intero agente-paziente organico nella sua interazione con l'ambiente, naturale e sociale. Il cervello era l'organo di un certo tipo di comportamento, non della conoscenza del mondo. Esperienza non significava in primo luogo conoscenza, ma maniere di fare e subire. Il conoscere nello specifico era un particolare modo di fare e subire<sup>91</sup>: l'essere vivente diventava qualcuno che conosceva, cioè una mente, quando l'anticipazione di conseguenze future agiva da stimolo. La distinzione da fare non era più fra chi conosceva e il mondo, ma fra i diversi modi di essere nel e del flusso degli avvenimenti, tra un mero modo fisico e un modo intenzionale, intelligente<sup>92</sup>.

Giunti alla conclusione che il conoscere fosse un modo di impiegare accadimenti attuali per accrescere il potere dell'organismo vivente di indirizzare a suo favore le conseguenze delle sue azioni, secondo Dewey questa consapevolezza andava applicata anche alla filosofia. Quest'ultima non era uno studio contemplativo dell'esistenza, né uno studio di ciò che era

---

<sup>89</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., p. 50.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>91</sup> *Ivi*, pp. 55-56.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 78.

passato, ma uno sguardo prospettico su possibilità future al fine di conseguire la migliore ed evitare la peggiore. Secondo la visione dell'autore, la filosofia si risanava nel momento in cui cessava di essere un metodo per trattare le questioni dei filosofi, e diventava un metodo, coltivato da filosofi, per trattare i problemi degli uomini<sup>93</sup>. Ritrovando la sua originale connessione con la vita ordinaria, la filosofia tornava ad essere educativa e rivolta a tutti.

Avendo posto queste basi, l'autore dedicò il nono capitolo ad una prima teorizzazione sull'arte, intitolandolo "Experience, Nature and Art". Iniziò la sua trattazione rigettando la distinzione fra scienza e arte, nata dall'idea secondo cui la prima fosse un'espressione naturale oggettiva, mentre la seconda una risposta soggettiva. Avendo dimostrato l'inconsistenza di queste partizioni, l'autore continuava a insistere sull'imprescindibile unità e correlazione fra tutti gli elementi della vita quotidiana.

[...] Science is an art, [...] art is practice, and [...] the only distinction worth drawing is not between practice and theory, but between those modes of practice that are not intelligent, not inherently and immediately enjoyable, and those which are full of enjoyed meanings. When this perception dawns, it will be a commonplace that art – the mode of activity that is charged with meanings capable of immediately enjoyed possession – is the complete culmination of nature, and that "science" is properly a handmaiden that conducts natural events to this happy issue. This would disappear the separations that trouble present thinking: division of everything into nature *and* experience, of experience into practice *and* theory, art *and* science, of art into useful *and* fine, menial *and* free<sup>94</sup>.

Dewey definiva l'arte come momento culminante della natura, in quanto questa ne rappresentava un luogo privilegiato<sup>95</sup>. Si poteva parlare di arte quando si era alla presenza di un processo che aveva dato origine a un

---

<sup>93</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., p. 84.

<sup>94</sup> *Ivi*, pp. 268-269.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 269.

prodotto che fosse fonte inesauribile dell'estetico nell'esperienza. L'oggetto avrebbe continuato a incarnare aspetti significativi anche nei cambiamenti futuri e non si sarebbe esaurito in breve: "The 'eternal' quality of great art is its renewed instrumentality for further consummatory experiences"<sup>96</sup>. Il processo artistico in sé poteva essere definito tale solo quando ad ogni sua fase si avesse avuto sempre a mente lo scopo di quell'attività: Dewey lo definì un fine-in-vista, "end-in-view"<sup>97</sup>. Ogni azione del processo portava già in sé una dose del risultato. Al verificarsi di queste condizioni quel processo veniva chiamato arte e il suo prodotto, qualsiasi esso fosse, era chiamato opera d'arte. Il fine-in-vista era presente a ogni gesto e rappresentava il suo significato: i passaggi nella realizzazione del prodotto assumevano il valore di mezzi per un fine, altrimenti si sarebbe trattato solo di condizioni causali. Il termine di questo processo non era il raggiungimento di uno scopo, perché questo esisteva già in ogni sua fase, ma il compimento dell'organizzazione di materiali ed eventi<sup>98</sup>. Fatte queste premesse, Dewey si concentrò sull'infondatezza della distinzione fra belle arti e arti applicate, entrambe infatti prevedevano la stessa costante interconnessione fra mezzi e fini. Tale discriminazione derivava dalla percezione di un oggetto artistico come preminentemente utile o significativo, ma questa era una diversificazione di ordine pratico, non poteva essere la base per la creazione di due categorie distinte. La giusta diversificazione da fare era piuttosto quella tra "bad art and good art", applicabile sia alle arti utili che a quelle belle: "Capacity to offer to perception meaning in which fruition and efficacy interpenetrate is met by different products in various degrees of fullness; it may be missed altogether by pans and poems alike"<sup>99</sup>. Altro fattore che dimostrava la comunanza fra le due era che anche le belle arti avevano una peculiarità strumentale: "It is a device in experimentation carried on for the sake of education. It exists for the sake of a specialized use, use being a new training of modes of

---

<sup>96</sup> Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), in Matteucci G., op. cit., p. 274.

<sup>97</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, p. 280.

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 283.

perception”<sup>100</sup>. Dewey abbatteva così la tradizionale distinzione fra *fine and practical art* in favore di quella fra buona e cattiva arte.

Il discorso sull’arte sarebbe stato ripreso e analizzato nella sua complessità negli anni successivi, con la stesura di un testo a esso esclusivamente dedicato. Ma nel frattempo altre decisive esperienze intercorsero.

### 1.5 “Art as Experience” (1934)

Negli anni Venti molti liberali americani rimasero affascinati dalla rivoluzione sociale che stava avendo luogo in Russia, tra questi lo stesso Dewey che nel 1928 decise di compiere un viaggio con altri professori per vedere di persona ciò che stava accadendo<sup>101</sup>. Giunto a Leningrado si stupì in particolar modo di quante persone di estrazione popolare si recassero a visitare l’Ermitage; questo lo fece riflettere sui frequentatori dei musei americani che appartenevano invece ad una fascia medio-alta della popolazione. Il filosofo inoltre notò un forte interesse pubblico nei confronti dell’arte, della storia e della loro conservazione, così come una rapida crescita dei musei. Queste constatazioni lo convinsero del fatto che gli esperimenti sociali, politici ed economici nella Russia bolscevica stavano avendo come esito la formazione di una cultura di massa impregnata di valori estetici. Questa esperienza focalizzò ulteriormente l’attenzione di Dewey sul tema della centralità dell’arte nella società alle soglie degli anni Trenta e, assieme all’interesse nei confronti dell’impatto della *Grande Depressione* sulla scuola pubblica, divenne il fattore decisivo che lo avrebbe spinto alla composizione di “Art as Experience”<sup>102</sup>.

---

<sup>100</sup> Dewey J., *Experience and Nature* (1925), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 1, p. 283.

<sup>101</sup> Dewey J., *Impressions of Soviet Russia* (1928), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 3, pp. 203-250.

<sup>102</sup> Grieve V., op. cit., p. 28.

Il crollo della borsa del 1929 ebbe delle conseguenze durissime negli Stati Uniti, e fra i settori che ne risentirono maggiormente rientrava la scuola pubblica. Un drastico taglio dei fondi fece sì che due terzi delle scuole della nazione fossero costrette ad andare avanti con dei budget molto limitati, tanto che alcune strutture isolate chiusero, allo stesso tempo si abbassarono i salari degli insegnanti e le classi diminuirono per numero e aumentarono per quantità di studenti. Le lezioni tradizionali avevano la priorità, quindi a essere tagliate per prime furono le attività speciali come le classi di lavoro manuali, di musica, di ginnastica e di arte. Tra 1931 e 1935, gli anni peggiori della Depressione, Dewey si concentrò su queste difficoltà e particolarmente significativa è la risposta che riservò a H. L. Mencken, che nel suo articolo “Shall we abolish school ‘frills’? Yes”<sup>103</sup>, edito su “The Rotarian” nel maggio 1933, sosteneva che negli ultimi trent’anni la scuola pubblica aveva sofferto sotto il peso di onerosi costi e responsabilità per il volere di pedagoghi d’avanguardia che “began to think of themselves [...] as prophets”<sup>104</sup>. In risposta, sullo stesso numero, fu pubblicata la replica di Dewey “Shall we abolish school ‘frills’? No”<sup>105</sup>, in cui difendeva l’espansione del curriculum scolastico come imprescindibile in un momento storico di cambiamenti così radicali, e sosteneva che l’attacco all’inserimento delle nuove materie derivasse da puri interessi economici. Dal momento che le competenze pratiche non potevano più essere insegnate a casa, la scuola aveva il dovere di dare ai bambini gli strumenti per affrontare la vita. Quelle che Mencken aveva definito “frills”, orpelli, come arte, musica, disegno e teatro rappresentavano invece “necessities in the present state of society”<sup>106</sup>.

Solo grazie all’educazione poteva mutare la concezione dell’arte come estranea, elitaria o marginale rispetto alla vita. Dewey voleva sottolineare che nel momento in cui le persone avessero esperito la vita quotidiana con la

---

<sup>103</sup> Mencken H. L., *Shall we abolish school ‘frills’? Yes* (1933), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 9, pp. 406-411.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 410.

<sup>105</sup> Dewey J., *Shall we abolish school ‘frills’? No* (1933), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 9, pp. 141-146.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 141.



stessa consapevolezza di un artista, realizzandone il pieno potenziale per significato e valore, l'esistenza stessa sarebbe divenuta arte. Inoltre, proprio tramite lo sviluppo di vite significative e soddisfacenti, sarebbe nata una società realmente democratica<sup>107</sup>.

L'opera nacque dall'unione delle lezioni che Dewey tenne all'Università di Harvard nel 1931, in occasione della prima delle *William James lectures*, per le quali aveva scelto come tema la natura dell'arte. Già dalle prime pagine del testo emergeva quello che Richard Shusterman avrebbe definito come il “naturalismo somatico” del filosofo, cioè la sua volontà di ritrovare la radice dell'estetica nei bisogni e nelle attività naturali dell'organismo umano<sup>108</sup>: “[...] to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings that are universally recognized to constitute experience”<sup>109</sup>. La comprensione dell'estetico iniziava ricordando che le origini dell'arte e della bellezza risiedevano nelle “basic vital functions” e “biological commonplaces” che l'uomo condivideva con gli altri esseri viventi: tutta l'arte era un prodotto dell'interazione fra l'organismo vivente e il suo ambiente, un agire e subire che implicava una riorganizzazione di energie, azioni e materiali<sup>110</sup>. Benché le belle arti fossero diventate sempre più spiritualizzate, il loro sostrato organico continuava a esistere e a essere fonte di energie vivificatrici e migliorative per la vita umana.

Dewey scorse che ciò che aveva determinato la dicotomia fra arte e vita non aveva avuto origine nel mondo dell'arte, né a esso limitava la sua influenza; esistevano infatti delle ragioni storiche da ricercare nei fattori che avevano sancito la nascita dei musei e delle gallerie, che rappresentavano i luoghi della “segregazione” delle opere. Questi erano traccia dell'affermazione del nazionalismo e dell'imperialismo che avevano reso l'arte “the beauty parlor of civilization”, coprendo così le terribili atrocità di cui i Paesi si macchiavano

---

<sup>107</sup> Grieve V., op. cit., p. 30.

<sup>108</sup> Shusterman Richard, *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*, Lanham etc., Rowman & Littlefield Publishers, 2000, p. 6.

<sup>109</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 9.

<sup>110</sup> *Ivi*, pp. 19-20.

con una sfarzosa superficie estetica<sup>111</sup>. Anche l'avanzata del capitalismo aveva giocato la sua parte, perché l'arte era stata ridotta a uno *status symbol*, oggetto del collezionismo dei *nouveaux riches*. A questo stato delle cose gli esseri umani, dimentichi del ruolo che l'arte aveva in passato rivestito nelle loro vite, avevano dato origine alle cattive teorie estetiche che, come in un circolo vizioso, non avevano fatto altro che accentuare questa situazione.

Theories which isolate art and its appreciation by placing them in a realm of their own, disconnected from other modes of experiencing, are not inherent in their subject-matter but arise because of specifiable extraneous conditions. [...] The influence of these conditions is not confined in theory [...] it deeply affects the practice of living, driving away esthetic perceptions that are necessary ingredients of happiness, or reducing them to the level of compensating transient pleasurable excitations<sup>112</sup>.

Nel procedere all'analisi del suo approccio all'estetico, Dewey decise di non iniziare dalle opere, ma dalle condizioni umane da cui avevano preso vita. Era necessario percorrere un nuovo sentiero, ossia cominciare dall'esperienza allo stato grezzo, "in the raw", che era ciò che attirava l'interesse dell'uomo, perché lì si trovava la sorgente dell'arte nell'esperienza umana<sup>113</sup>. Intendere l'arte in termini di esperienza significava rinunciare alla pretesa di una vera teoria estetica, non poteva esistere una definizione fissa per qualcosa che era sempre *in fieri*<sup>114</sup>. Il primo passo consisteva dunque nel definire che tipo di esperienza fosse quella estetica. Dewey sosteneva che esistesse una differenza di grado e accento fra le esperienze estetiche e quelle ordinarie: benché tutte le esperienze fossero caratterizzate da una continuità di fondo, quelle estetiche costituivano un'intensificazione dell'esperienza vitale<sup>115</sup>. Per capire

---

<sup>111</sup> Shusterman R., op. cit., p. 20.

<sup>112</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 16.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>114</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 55.

<sup>115</sup> Dreon R., *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, op. cit., pp. 52-53.

come si verificasse questa intensificazione, c'era bisogno di ritornare alla distinzione che l'autore aveva fatto in "Experience and Nature" fra esperienza primaria e secondaria. Come Dewey aveva illustrato, la fase primaria dell'esperienza era avvertita qualitativamente come positiva o negativa per l'organismo, il quale a ciò si affidava per orientarsi subito nel mondo. Questo era il luogo della manifestazione della qualità estetica dell'esperienza, cioè di una qualità di relazione con l'ambiente già carica di significato, non in senso cognitivo, ma in termini emotivi e affettivi<sup>116</sup>. Questa qualità non rappresentava un'aggiunta rispetto all'esperienza, era quest'ultima, come interazione fra l'organismo e l'ambiente, ad articolarsi secondo una particolare intonazione, appunto quella estetica, che la pervadeva. Allo stesso modo tale qualità non andava intesa come pertinente al polo soggettivo o oggettivo dell'interazione, ma alla loro relazione, ossia al modo in cui essi interagivano. Questa era alla base della selezione degli stimoli ambientali vissuti come significativi, rispetto alla "normalità" in cui l'esperienza procedeva tacita. Il flusso dell'esperire infatti scorreva secondo un proprio ritmo costante, ma l'emergere della qualità estetica provocava un'interruzione di questo ritmo abituale, portando l'esperienza a non essere più silente, ma consapevole, intensificata<sup>117</sup>. Per questo l'esperienza estetica assumeva la connotazione di "an experience", una esperienza, perché si stagliava rispetto all'esperire comune grazie al suo carattere unitario e compiuto, distinguibile rispetto al resto grazie alla qualità estetica che la caratterizzava, e che allo stesso tempo non sacrificava la specificità di ciascuna sua parte costitutiva<sup>118</sup>. Questa era diversa rispetto alle altre che rimanevano "a metà", perché in questo caso il materiale sperimentato procedeva non semplicemente verso una fine, ma verso un compimento. Sue nemiche erano l'inerzia, il lassismo e l'incoerenza, che minavano la sua solida unità che, se interrotta, non poteva raggiungere il proprio completamento. Durante il progredire di questa esperienza non c'erano né vuoti né giunture,

---

<sup>116</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 24.

<sup>117</sup> Dreon R., *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, op. cit., p. 72.

<sup>118</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 42.

solo pause che permettevano di raccogliere ciò che era stato fatto per continuare a svilupparlo ed evitare di dissiparlo. Le prassi artistiche, alla pari delle pratiche di fruizione delle opere d'arte, erano caratterizzate da questo tipo di esperienza.

La qualità estetica che conferiva compiutezza e unità era di carattere emotivo: il fattore di squilibrio emotivo derivava dal fatto che l'interruzione del ritmo del normale esperire comportava una difficoltosa rimessa in discussione delle conoscenze pregresse; tale processo doveva condurre al raggiungimento di un nuovo stato di equilibrio. Rispetto a un mero sfogo, che era una risposta istintuale alle sollecitazioni ambientali, l'emozione aveva una qualità significativa che caratterizzava la risposta dell'organismo a una certa situazione che stava vivendo. Questa concezione dell'emozione prendeva le distanze da quella filosofica e psicologica tradizionale, che la vedeva invece come espressione soggettivistica e privata. Secondo l'autore l'emozione piuttosto che qualificarsi come uno stato mentale soggettivo, era la qualità delle interazioni degli organismi umani con l'ambiente naturale e sociale di cui erano parte<sup>119</sup>. La tonalità emotiva contribuiva, secondo Dewey, a rendere l'esperienza estetica *una* esperienza, in quanto si configurava come una forma di coscienza nell'interazione ordinaria che si interrompeva e diventava consapevole<sup>120</sup>. L'emozione infatti segnava il momento dell'interruzione di una modalità di risposta abituale, e corrispondeva a una nuova modalità di comportamento contraddistinta da un'esitazione momentanea in merito alla risposta da dare a una determinata sollecitazione ambientale<sup>121</sup>. In questa tensione emotiva l'organismo cercava di elaborare una nuova risposta efficace per risolvere la situazione di crisi. Questa aspirazione a ristabilire l'unità con l'ambiente era ciò che trasformava l'emozione in interesse per tutto ciò che potesse rappresentare un mezzo per raggiungere questo scopo. L'emozione non rappresentava il contenuto oggettuale espresso dalle opere

---

<sup>119</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 85.

<sup>120</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in L.W., (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, pp. 20-21.

<sup>121</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 64.

d'arte, ma il suo tratto unificante e il criterio guida per la selezione di quei materiali provenienti dal mondo che l'atto espressivo avrebbe poi trasformato<sup>122</sup>.

Individuare nelle qualità estetico-emotive dell'esperienza le radici delle forme più complesse dell'artistico, non significava ridurre queste ultime alle prime<sup>123</sup>. Infatti, gli atti espressivi che caratterizzavano la produzione e la fruizione delle opere d'arte non si esaurivano in una trasposizione di tali qualità, questi rappresentavano piuttosto delle esperienze complesse, cioè interazioni organico-ambientali caratterizzate da una forma di consapevolezza che era stata determinata dall'interruzione del flusso consueto dell'esperire<sup>124</sup>. Nel corso di queste esperienze complesse, avevano luogo trasformazioni articolate dei materiali che erano stati selezionati grazie alla guida dell'intonazione qualitativa-emotiva, e che da quest'ultima erano tenuti uniti. L'espressione non era intesa come mera esternazione di qualcosa di preconstituito, come sfogo emotivo o come trasposizione esterna di un significato interiore, ma come costruzione di una nuova interazione complessa, come nuova possibilità di esperienza del mondo comune. A caratterizzare un atto espressivo era il verificarsi non della rappresentazione di qualcosa di preesistente, come uno stato d'animo, un'idea o un significato, ma di una rielaborazione e trasformazione, attraverso il filtro dei vissuti individuali di chi produceva l'opera d'arte o di chi ne fruiva, di materiali ed esperienze precedenti in senso costruttivo. I processi espressivi prendevano corpo grazie a significati latenti provenienti da materiali ed esperienze precedenti che venivano rimessi in moto: "To be set on fire by a thought or scene is to be inspired"<sup>125</sup>. L'ispirazione nasceva da alcuni elementi che fino a quel momento erano rimasti sopiti in un luogo di sé di cui l'individuo non aveva coscienza consapevole, e che dal contatto con qualcosa di esterno erano

---

<sup>122</sup> Dreon R., *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, op. cit., pp. 71-73.

<sup>123</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 43.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>125</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 71.

ritornati a bruciare. Tuttavia, questi erano ancora abbozzati e dovevano trovare il proprio compimento nella nuova esperienza di cui avrebbero fatto parte. Per spiegare come questa trasformazione e rielaborazione aveva luogo, l'autore utilizzò l'esempio della spremitura dell'uva: "It takes the wine press as well as grapes to ex-press juice, and it takes enviroing and resisting objects as well as internal emotion and impulsion to constitute the *expression* of emotion"<sup>126</sup>. Come per produrre vino non bastava spremere il contenuto degli acini d'uva, ma servivano una serie di interventi complessi che davano conto dell'abilità del vignaiolo, così nell'espressione non bastava restituire i materiali grezzi da cui prendeva vita, si rendeva necessaria una loro trasformazione in un'esperienza nuova, che dava conto delle capacità dell'artista o del fruitore.

The real work of art is the building up of an integral experience out of the interaction of organic and environmental conditions and energies. [...] It means that the expression of the self in and through a medium, constituting the work of art, is *itself* a prolonged interaction of something issuing from the self with objective conditions, a process in which both of them acquire a form and order they did not at first possess<sup>127</sup>.

L'individualità dell'artista, e anche del fruitore, avevano un ruolo decisivo, ma mediato nel processo in cui questi materiali venivano rielaborati, in quanto la creazione artistica era concepita come intervento che agiva su esperienze e significati precedenti, appartenenti al mondo comune, che venivano sottoposti al filtro individuale. Allo stesso tempo lo sfondo ambientale e organico condiviso e le individualità coinvolte nella trasformazione si trovavano in un processo di determinazione reciproca nel corso di una sedimentazione nel tempo. L'esperienza espressiva alla quale prendevano parte non si limitava ad agire su materiali precedenti, ma retroagiva sulle stesse soggettività che erano chiamate in causa, contribuendo a determinare i

---

<sup>126</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 70.

<sup>127</sup> *Ivi*, pp. 70-71.

loro sé secondo un certo percorso esperienziale<sup>128</sup>. Così si sfatava un'altra interpretazione tradizionale dell'espressione, per cui le arti consistevano nell'espressione di stati d'animo, sentimenti soggettivi resi universali proprio dall'espressione artistica<sup>129</sup>.

Dewey sosteneva che il termine "espressione", come "costruzione", indicasse sia l'azione che il suo risultato. Le teorie estetiche tradizionali tendevano ad intendere l'espressione come se questa denotasse semplicemente il risultato dell'azione, l'opera d'arte, e insistevano sul fatto che questa doveva essere puramente rappresentativa di qualcosa di preesistente. Allo stesso tempo l'isolamento dell'atto espressivo rispetto all'oggetto espressivo che ne era derivato, conduceva all'idea che l'espressione fosse un mero processo di sfogo dell'emozione personale<sup>130</sup>. Al contrario, secondo l'autore, l'opera presentava una nuova esperienza del mondo comune, perché pur partendo da materiali e da esperienze che erano parte di un mondo condiviso, "public world"<sup>131</sup>, questi avevano subito una trasformazione espressiva, che veniva ulteriormente rielaborata quando entrava a far parte dell'esperienza percettiva di chi ne fruiva, che aggiungeva a questo processo anche il suo filtro individuale. Di primaria importanza per Dewey era non tanto il contenuto oggettuale dell'opera, ma il fatto che appunto offrisse la possibilità di una nuova esperienza<sup>132</sup>. L'opera d'arte quindi non era rappresentativa nel senso che riproduceva letteralmente di qualcosa, ma lo era se con questo termine si intendeva che essa raccontava a coloro che la guardavano qualcosa in merito alla natura della loro esperienza del mondo: cioè l'opera d'arte presentava il mondo in un'altra esperienza, sotto un diverso punto di vista<sup>133</sup>.

---

<sup>128</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 80.

<sup>129</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>130</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 88.

<sup>131</sup> *Ibidem*.

<sup>132</sup> Dreon R., *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, op. cit., p. 83.

<sup>133</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 89.

[...] The function of art can be said to be representation – not as formally translating an exact image or idea but as ‘re-presenting’ the world, as giving the world back to us in its freshness and novelty. [...] In other words, art gives us a new ability to respond to the world, a new organized habit of coordination. [...] As we experience the work of art, we begin to sense the overall patterns and connections of its world. This is what is meant by a ‘world’ being given through a work; and the work, the working of the work, is achieved as this new horizon gradually becomes perceived and is sensed as guiding the experience<sup>134</sup>.

Per designare con maggiore accuratezza l’oggetto espressivo, l’autore fece riferimento al pensiero dell’artista e critico Roger Fry, il quale nel suo scritto “Vision and Design” (1920), commentando le caratteristiche fattezze della pittura moderna, aveva affermato:

Almost any turn of the kaleidoscope of nature may set up in the artist this detached and impassioned vision, and, as he contemplates the particular field of vision, the (aesthetically) chaotic and accidental conjunction of forms and colours begins to crystallise into a harmony; and as this harmony becomes clear to the artist, his actual vision becomes distorted by the emphasis of the rhythm which has been set up within him. Certain relations of directions of line become for him full of meaning; he apprehends them no longer casually or merely curiously, but passionately, and these lines begin to be so stressed and stand out so clearly from the rest that he sees them far more distinctly than he did at first. Similarly colours, which in nature have almost always a certain vagueness and elusiveness, become so definite and clear to him, owing to their now necessary relation to other colours, that if he chooses to paint his vision he can state them positively and definitely. In such a creative vision the objects as such tend to disappear, to lose their separate unities, and to take their places as so many bits in the whole mosaic of vision<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Alexander Thomas M., *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 229.

<sup>135</sup> Fry Roger, *Vision and Design*, Londra, Chatto and Windus, 1920, pp. 33-34.



Secondo Dewey l'estratto di Fry rendeva ulteriormente chiari degli aspetti caratteristici degli oggetti espressivi, ossia che questi non rappresentavano le cose esistenti come tali, *objects as such*, perché solo determinate linee e colori assumevano significato, *full of meaning*, e che tutto il resto era subordinato all'espressione di queste relazioni. Inoltre, ribadiva che l'artista si approcciasse alla scena naturale con un *background* di esperienze pregresse e consolidate in capacità e gusti, che esercitavano una propensione nella visione dell'individuo<sup>136</sup>. Tuttavia, Dewey non era totalmente d'accordo con Fry. Quest'ultimo parlava di linee e colori pieni di significato, ma per quanto da lui asserito, tale significato atteneva esclusivamente alla relazione di linee e colori fra di loro. Secondo Fry dunque il significato dell'opera era da ricercare puramente nelle sue caratteristiche formali, che rimpiazzavano tutti i significati legati all'esperienza che gli aveva dato origine. Secondo questa concezione il significato dell'oggetto estetico era "unico" nel senso di separato dai significati di qualsiasi altra cosa esperita. L'opera d'arte era quindi espressiva solo nel senso che esprimeva qualcosa che ineriva esclusivamente all'arte. Dewey citò di seguito un'affermazione che attribuiva a Fry, ma che in realtà apparteneva al filosofo formalista Clive Bell, in cui questo sosteneva che il contenuto di un'opera d'arte, *the subject matter*, fosse sempre irrilevante, se non addirittura dannoso<sup>137</sup>. Secondo la teoria formalista, nulla doveva essere considerato dell'opera d'arte a parte la sua forma, con le parole di Bell:

[...] If a representative form has value, it is as form, not as representation. The representative element in a work of art may or may not be harmful; always it is irrelevant. For, to appreciate a work of art we need bring with us nothing from life, no knowledge of its ideas and affairs, no familiarity with its emotions. Art transports us from the world of man's activity to a world of aesthetic exaltation. For a moment

---

<sup>136</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 93.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 94.

we are shut off from human interests; our anticipations and memories are arrested; we are lifted above the stream of life<sup>138</sup>.

Dewey si distaccava totalmente da questa visione. Era d'accordo con l'enfasi che Fry aveva riservato al fenomeno dell'emergenza di linee e colori in quanto puntualizzava che la rappresentatività dell'arte non era imitazione, ma deprecava l'affermazione secondo cui solo alla relazione fra linee e colori si potesse riferire il significato dell'opera. Riteneva che chi sosteneva questa convinzione condividesse una teoria esoterica dell'arte<sup>139</sup>.

L'intento di Fry era quello di stabilire una radicale differenza fra i valori estetici intrinseci alle cose dell'esperienza ordinaria e il valore estetico a cui l'artista si interessava: a suo avviso i primi erano direttamente connessi al contenuto dell'opera, quindi non da tenere in considerazione; mentre il secondo a una forma separata da ogni contenuto. Se fosse stato possibile per un artista avvicinarsi a una scena senza un bagaglio tratto dalle sue esperienze precedenti, avrebbe potuto, teoricamente, vedere linee e colori esclusivamente nei termini delle loro relazioni reciproche. Ma, come specificò Dewey, questa era una condizione impossibile da raggiungere. I significati e i valori provenienti da esperienze precedenti non potevano essere ignorati, l'artista non poteva liberarsi dall'influenza che essi esercitavano sulla sostanza e il modo della sua visione presente.

Aspects and states of his prior experience of varied subject-matters have been wrought into his being; they are the organs with which he perceives. Creative vision modifies these materials. They take their place in an unprecedented object of a new experience. Memories, not necessarily conscious but retentions that have been organically incorporated in the very structure of the self, feed present observation. They are the nutriment that gives body to what is seen. As they are

---

<sup>138</sup> Bell Clive, *Art*, Londra, Chatto and Windus, 1914, p. 25.

<sup>139</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 94.

rewrought into the matter of the new experience, they give the newly created object expressiveness<sup>140</sup>.

Come sostenuto da Alexander Thomas, per Dewey “shapes, colors, and lines are expressive only because they are integrated into a general body of coordinated, funded responses”<sup>141</sup>. Tutte queste precisazioni erano fondamentali per l’autore, che su questa base poteva definire anche l’arte astratta come espressiva alla pari di tutte le altre forme artistiche, senza dover specificare che la sua espressività non fosse limitata dal suo carattere non imitativo, o accresciuta in quanto pura combinazione di forme e colori. Con le parole di Albert Barnes:

Reference to the real world does not disappear from art as forms cease to be those of actually existing things [...] When we cannot find in a picture representation of any particular object, what it represents may be the qualities which *all* particular objects share, such as color, extensity, solidity, movement, rhythm, etc. All particular things have these qualities; hence what serves, so to speak, as a paradigm of the visible essence of all things may hold in solution the emotions which individualized things provoke in a more specialized way<sup>142</sup>.

Ogni opera d’arte astraeva in qualche modo dalla realtà già solo descrivendo oggetti tridimensionali su un piano. Le condizioni formali che caratterizzavano l’oggetto artistico erano radicate “deep in the world itself”, nei ritmi biologici umani e in quelli della natura, che gradualmente venivano riflessi ed elaborati nei ritmi dell’arte: “Underneath the rhythm of every art and every work of art, there lies [...] the basic pattern of relations of the live

---

<sup>140</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 95.

<sup>141</sup> Alexander T. M., *John Dewey’s Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, op. cit, p. 230.

<sup>142</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 99.

creature to his environment”<sup>143</sup>. In questo senso più ampio tutta l’arte rappresentava le cose esistenti.

Dewey dedicò l’ultimo capitolo del testo, “Art and Civilization”, all’aspetto sociale dell’arte: “The material of esthetic experience is being human – human in connection with the nature of which it is a part – is social”<sup>144</sup>. L’esperienza estetica era una manifestazione della vita di una civiltà, una testimonianza e uno strumento del suo sviluppo, e ne rappresentava la qualità. Secondo l’autore, i prodotti artistici di un popolo erano il mezzo attraverso cui si poteva penetrare negli aspetti più reconditi della loro esperienza: “Works of art are means by which we enter, through imagination and the emotions they evoke, into other forms of relationships and participation than our home”<sup>145</sup>. A differenza del linguaggio, l’arte era un mezzo di comunicazione universale: “The differences between English, French and German speech create barriers that are submerged when art speaks”<sup>146</sup>. A seguito di un *excursus* sul rapporto delle civiltà passate con l’arte, Dewey mise in evidenza il contrasto con la sua contemporaneità. Sosteneva che l’isolamento dell’arte nel suo momento storico fosse uno specchio dell’incoerenza di una civiltà governata da forze nuove che non erano ancora state assimilate “into integral elements of experience”<sup>147</sup>. Era necessario che “the values that lead to production and intelligent enjoyment of art have to be incorporated into the system of social relationships”<sup>148</sup>. L’arte infatti era la prima traccia di cambiamento nella società, percepiva i venti di novità e si caricava di valori diversi rispetto a quelli ancora predominanti, motivo per cui i conservatori non la approvavano e si legavano strenuamente ai prodotti del passato. Il filosofo sosteneva che l’arte fosse un incomparabile metodo educativo, ma molto lontano dal concetto di educazione del suo tempo, ancora

---

<sup>143</sup> Dewey J., *Art as Experience* (1934), in *L.W.*, (a cura di) Boydston J. A., op. cit., vol. 10, p. 152.

<sup>144</sup> *Ivi*, p. 329.

<sup>145</sup> *Ivi*, p. 336.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 338.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 340.

<sup>148</sup> *Ivi*, pp. 346-347.

improntato su metodi che tendevano a escludere l'immaginazione e a non toccare i desideri e le emozioni degli uomini.

## Capitolo 2

### Gli anni Trenta negli Stati Uniti

Il decennio che intercorse fra il crollo della borsa di Wall Street nell'ottobre del 1929 e l'ingresso degli Stati Uniti nella Seconda guerra mondiale all'inizio degli anni Quaranta, passò alla storia con il nome di *Grande Depressione* e fu un'epoca di trasformazioni e contraddizioni. Il primo contrasto è senz'altro quello che si generò fra la situazione economico-sociale e quella culturale: la crisi finanziaria ebbe un impatto catastrofico sull'economia, ma rappresentò un'opportunità per l'emergere di un nuovo approccio alla cultura. Come osservato nel capitolo precedente, dalla fine del Diciannovesimo secolo i membri della *highbrow* esercitavano un'egemonia culturale che rafforzava la distinzione fra le classi, e i musei avevano assunto, sotto il loro controllo, l'aspetto di cattedrali della cultura<sup>1</sup> in cui le opere d'arte avevano raggiunto lo *status* di oggetti sacri. L'aura mistica che circondava le opere rappresentava il principale fattore di distacco fra arte e vita quotidiana, e fra belle arti e arti applicate; le seconde non erano considerate degne di ammirazione in quanto volte alla funzionalità. Tuttavia, dall'inizio del Ventesimo secolo, una varietà di individui e istituzioni aveva iniziato a cercare dei modi per mettere in discussione la sacralità dell'arte e renderla accessibile a un pubblico più ampio. Proprio questi tentativi trovarono la loro occasione di emergere negli anni Trenta del Novecento, e addirittura, come

---

<sup>1</sup> Levine Lawrence W., *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1988, p. 155.

sostenuto dalla storica dell'arte Joan Saab, "Throughout the 1930s, defining the arts became a way of defining national identity"<sup>2</sup>.

Gli Stati Uniti erano usciti dalla Prima guerra mondiale come grande potenza economica e militare, ma molti critici notarono che il Paese mancava di una propria tradizione estetica, un'autentica identità culturale che non fosse visibilmente debitrice di quella europea. Si era fatta dunque sempre più incalzante l'esigenza di trovare delle radici culturali propriamente americane, ricerca che si era ulteriormente acuita con la Depressione, momento in cui la necessità di certezze era più che mai forte. L'obiettivo era quello di ricostruire uno "usable past"<sup>3</sup>, un passato utilizzabile, su cui impostare il proprio presente. Questo processo si sviluppò in relazione e di pari passo con l'aperto dibattito in merito alla concezione dei termini "arte" e "democrazia". Dalle soglie del Novecento e, come si vedrà, in particolar modo negli anni Trenta, questi concetti furono oggetto di un'ampia discussione volta a estendere i loro confini e a metterli in connessione.

L'idea di affiancare arte e democrazia sarebbe stata impensabile nella società americana di inizio secolo; infatti i due concetti erano considerati in aperto contrasto: l'arte era concepita come prodotto di artisti-geni isolati rispetto alla società, mentre la democrazia implicava l'appartenenza a un "demos", a una comunità. A permettere il loro felice connubio fu il lavoro di numerosi studiosi che credevano nel progresso e nelle capacità dell'arte per l'avvento di una democrazia partecipativa nel loro Paese, e la figura chiave fra questi, come osservato nel capitolo precedente, fu John Dewey. L'approccio estetico di Dewey vedeva arte e democrazia in necessaria relazione: a suo avviso il libero accesso all'arte era la condizione che avrebbe permesso lo sviluppo della società verso la democrazia. Secondo il filosofo questo processo poteva attuarsi solo attraverso l'educazione: era necessario insegnare alle persone come ritrovare la continuità tra le forme di esperienza intensificata, ovvero quelle estetiche, e l'esperienza quotidiana. La partecipazione dell'individuo a processi creativi o la sua interazione attiva con prodotti artistici erano alla

---

<sup>2</sup> Saab A. Joan, *For the Millions: American Art and Culture Between the Wars*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2004, p. 9.

<sup>3</sup> Brooks Van Wyck, *On Creating a Usable Past*, in "The Dial", April 11, 1918, pp. 337-341, p. 339.

base della sua auto-realizzazione come individuo e come membro della comunità: sarebbe nata così una società unita da valori condivisi, in cui ognuno avrebbe avuto il proprio ruolo e alla quale avrebbe dato un suo contributo.

Negli anni Trenta un gruppo eterogeneo di individui e istituzioni, oltre a dibattere in merito all'aspetto che la relazione fra democrazia e arte avrebbe dovuto avere, si impegnò per concretizzarla e condivise i propri risultati, sia nella teoria che nella pratica, con un pubblico più ampio possibile<sup>4</sup>. Questa nuova generazione di progressisti seppe sfruttare il particolare momento storico che stava vivendo, ed ebbe gli strumenti per farlo grazie al lavoro di Dewey e degli altri intellettuali del primo Novecento: l'approccio esperienziale alla cultura permise loro di opporsi alla sacralizzazione dell'arte, di mirare alla democratizzazione dell'esperienza estetica quotidiana e a quella della società. Parte di questo processo di desacralizzazione dell'arte consistette anche nell'attribuire nuova dignità all'arte applicata e nel trovare la sua voce distintamente americana, contrapponendosi all'oggetto auratico le cui qualità "autentiche", spesso intese come accademiche ed europee, erano state promosse dalle élite per mantenere le gerarchie di classe.

Si procederà in questa sede all'analisi di tre dei maggiori attori in questo processo di trasformazione culturale, il Black Mountain College, il Federal Art Project e il Museum of Modern Art, e si esaminerà l'influenza che i loro programmi estetici ed educativi ebbero nel determinare il luogo e il valore dell'arte nell'America moderna. La scelta di inserire il MoMA fra i casi studio è originale rispetto alla letteratura in merito alle applicazioni concrete delle teorie deweyane, che di solito si concentra solito sul Black Mountain e sul Federal Art Project. Le ragioni di questa scelta risiedono nel fatto che il MoMA, pur essendo un'istituzione elitaria, partecipò alle istanze progressiste adottando una politica pedagogica che mirava all'educazione estetica dello spettatore sulla base delle teorie di Dewey, sebbene declinandola in base a delle logiche di profitto e consumo. Tale dicotomia fa sì che questo museo

---

<sup>4</sup> Saab A. J., op. cit., p. 8.



rappresenti un interessante nesso fra la *middlebrow culture* e il modello culturale che si profilerà sulla fine degli anni Trenta, nuovamente elitario.

## 2.1 La ricerca di uno “usable past”

Gli stessi sconvolgimenti sul piano politico, economico e sociale che avevano dato vita alle teorie progressiste, avevano anche posto le basi per l'emergere di alcuni dibattiti fra artisti, critici e direttori di musei in merito allo stato delle arti negli Stati Uniti all'inizio del Ventesimo secolo. Le problematiche principali che erano state rilevate consistevano nell'eccessivo radicamento della tradizione culturale americana in quella europea e nell'impossibilità per una vasta fascia della popolazione di accedere e di dare il proprio contributo alla cultura. Nel 1908 il critico letterario Van Wyck Brooks pubblicò “The Wine of the Puritans. A Study of Present-day America”; si trattava di un testo in cui l'autore analizzava gli effetti dell'eredità di un puritanesimo oppressivo che, insieme alle forti ondate migratorie e all'aggressivo mercantilismo, aveva distrutto le tradizioni autoctone e impedito la crescita di una comunità organica sulla quale gli artisti e i letterati americani avrebbero potuto costruire una cultura nazionale. Un pervasivo materialismo, secondo l'autore, aveva soffocato le arti e la cultura della nazione, ledendo così il legame fra le arti e la vita ordinaria<sup>5</sup>. Brooks esplorò questo tema in maniera ancora più approfondita in “America's Coming-of-Age” (1915), in cui attribuiva alla dualità alla base del puritanesimo, che separava la sfera spirituale da quella pratica, la spaccatura della società americana fra *highbrow* e *lowbrow*

---

<sup>5</sup> Grieve Victoria, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 2009, pp. 38-39.

*culture*<sup>6</sup>. Fu in un suo articolo del 1918 che indicò quella che a suo avviso era l'unica via d'uscita per questa situazione:

“The present is a void, and the American writer floats in that void because the past that survives in the common mind of the present is a past without living value. But is this the only possible past? If we need another past so badly, is it inconceivable that we might discover one, that we might even invent one? Discover, invent a usable past we certainly can [...]”<sup>7</sup>.

Brooks, come Dewey, lottava per unire teoria e pratica, arte e vita, individuale e collettivo, per creare un complesso organico dagli elementi disparati di una coscienza nazionale fratturata. Era necessario costruire deliberatamente una tradizione americana sulla quale scrittori, artisti e studiosi avrebbero potuto radicarsi e sviluppare una nuova cultura nazionale. Dello stesso avviso era anche il sociologo Lewis Mumford che nel suo saggio “American Taste” (1929), lamentava la decadenza nella cultura americana tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento che aveva ravvisato anche Brooks. Chiedendosi che cosa avesse generato questa situazione, Mumford era giunto alla conclusione che si trattasse del sintomo di una crisi culturale e sociale più ampia generata dagli effetti dell'industrializzazione e della tragica separazione fra arti e vita quotidiana. Anche per lui la speranza era quella della nascita di una nuova cultura che fosse distinta rispetto a un passato importato, europeo, e saldamente ancorata ai principi di una democrazia partecipativa e la nuova estetica doveva essere collocata nella vita pratica, ritrovare le proprie radici americane, ed essere alla portata di tutti<sup>8</sup>. Sebbene in queste posizioni si ravvisino delle vicinanze con l'estetica di Dewey, è necessario metterne in evidenza anche le divergenze. L'idea di costruire uno *usable past* confligge con il modello estetico deweyano, secondo cui, piuttosto che ricreare artificialmente una tradizione che non esisteva più e in cui quindi era impossibile riconoscersi, ci si sarebbe dovuto chiedere quali

---

<sup>6</sup> Brooks Van Wyck, *America's Coming-of-Age*, New York, B. W. Huebsch, 1915, pp. 6-8.

<sup>7</sup> Brooks V. W., *On Creating a Usable Past*, op. cit., p. 339.

<sup>8</sup> Saab A. J., op. cit., p. 1.

processi artistici e quali opere d'arte del passato fossero ancora in grado di incontrare le esigenze della società contemporanea, e impostare su queste l'esperienza estetica del presente<sup>9</sup>.

Anche i critici, i galleristi e gli artisti stessi, si misero alla ricerca di un modo per infondere quei valori nell'arte americana. Nel decennio successivo alla Prima guerra mondiale, molti artisti statunitensi decisero di seguire un nuovo percorso che rigettava deliberatamente la tradizione accademica delle belle arti europee. Nella prima metà degli anni Venti c'erano due gruppi di artisti principali che sfidavano il modello eurocentrico e stavano cambiando il panorama artistico americano: gli artisti moderni che si raccoglievano attorno alla figura del fotografo Alfred Stieglitz, e il gruppo di ex disegnatori di vignette per i giornali che erano conosciuti come the the Ashcan School<sup>10</sup>. Questi ultimi seguivano l'artista Robert Henri che li spingeva a rigettare i comuni canoni per favorire quelli che permettevano una maggior comunicazione con il pubblico, mostrandogli scene conosciute come le attività di vita quotidiana che li circondavano, molto spesso nei suoi aspetti più difficili. Invece Stieglitz, attraverso la sua Galleria 291 a New York, sostenne il lavoro di artisti come Charles Demuth, Georgia O'Keeffe e il fotografo Paul Strand, che celebravano nelle loro opere forme proprie della cultura americana come silos di grano, grattacieli, paesaggi, dettagli naturali e manufatti tradizionali. Attraverso il loro lavoro il mercato iniziò a cambiare: erano gli artisti, più che i commercianti, a dettare i gusti. Fu Stieglitz inoltre a introdurre il modernismo europeo in America e ad applicarlo al contesto americano. Il suo gruppo sperimentava regolarmente le tecniche d'avanguardia: incorporavano il carattere non rappresentativo del cubismo con i colori dei *fauve* e degli espressionisti, e li integravano nelle loro rappresentazioni del contesto americano. Mentre la Ashcan School era rivoluzionaria dal punto di vista dei soggetti, il gruppo di Stieglitz lo era di più dal punto di vista dello stile e dell'attitudine nei confronti del mercato

---

<sup>9</sup> Dreon Roberta, *Was Art as Experience Socially Effective? Dewey, the Federal Art Project and Abstract Expressionism*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", vol. 1, 2013, p. 172.

<sup>10</sup> Saab A. J., op. cit., p. 5.

dell'arte; in ogni caso entrambi contribuirono ad ampliare l'audience dell'arte e crearono un'iconografia moderna radicata nel contesto americano<sup>11</sup>.

Se questi artisti cercarono di trovare e definire gli elementi di un'arte autenticamente americana nella moderna cultura industriale, per altri questa ricerca si volse verso il passato, verso quella che idealizzavano come una società organica, non frammentata e in cui la spontaneità non era ancora persa: "the American folk"<sup>12</sup>. A lungo oggetto di dibattito fra storici dell'arte e antropologi, l'arte popolare, *folk art*, veniva identificata come un'arte creata da individui che non erano accademicamente formati, e che si atteneva agli standard estetici delle piccole comunità nelle quali o per le quali veniva prodotta. Nei primi anni del Ventesimo secolo, l'arte popolare era intesa come quella prodotta tra la fine del Settecento, il raggiungimento dell'indipendenza da parte degli Stati Uniti, e la fine dell'Ottocento, quando la produzione meccanica cominciò a rimpiazzare la manifattura. Uno dei primi personaggi che si interessò all'arte popolare negli Stati Uniti fu il pittore, critico, e collezionista d'arte Hamilton Easter Field<sup>13</sup>. Costui aveva viaggiato in Europa ed era venuto in contatto a Parigi con il circolo di artisti che si era raccolto attorno alle figure di Leo e Gertrude Stein, tra cui Picasso, Braque e Gris, tutti appassionati studiosi delle forme dell'arte africana e asiatica, i cui elementi si vedevano poi tradotti nelle loro opere<sup>14</sup>. Quando tornò negli Stati Uniti nel 1910, Field decise di aprire una scuola per artisti, la Ogunquit School of Painting and Sculpture, nel Maine, che era costituita da una serie di strutture, originariamente capanni di pescatori, che gli artisti potevano affittare per 75 dollari al mese, arredati con manufatti raccolti in mercati locali e soffitte, come esche, tappeti, coperte e dipinti amatoriali<sup>15</sup>. Sulla scorta di ciò che aveva visto a Parigi, Field pensava che questi oggetti avrebbero avuto per gli artisti americani la stessa funzione che l'arte "primitiva" aveva avuto per quelli europei. Fino alla sua morte avvenuta nel 1922, Field incoraggiò e

---

<sup>11</sup> Saab A. J., op. cit., p. 6.

<sup>12</sup> Grieve V., op. cit., p. 40.

<sup>13</sup> Bolger Doreen, *Hamilton Easter Field and His Contribution to American Modernism*, in "The American Art Journal", Kennedy Galleries, Inc., vol. 20, n. 2, 1988, pp. 78-107.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>15</sup> *Ivi*, pp. 89-91.

supportò il lavoro degli artisti fornendogli un repertorio di soggetti, linee e forme essenziali della tradizione americana, incoraggiandoli a trovare la propria originalità e a dar vita a una solida identità culturale<sup>16</sup>.

L'arte popolare americana rappresentava un'alternativa sia ai soggetti di derivazione europea, sia ai valori conservatori del sistema dell'arte della *highbrow culture*, che apprezzava gli artisti formati in Europa, e infine permetteva di rompere le barriere fra belle arti e arti pratiche. Integrando l'estetica modernista con i caratteri dei manufatti autoctoni tipicamente esclusi dalle belle arti, gli artisti svilupparono uno stile volutamente non accademico, con soggetti quotidiani, prospettiva piatta e disinteressato alla simmetria: questi elementi erano individuati come autentici dell'arte della loro nazione. Tuttavia, questo processo di appropriazione dell'arte popolare implicò un altro fenomeno: l'affermazione di una narrazione nazionale esclusiva in un Paese che era invece caratterizzato da un'immensa diversità<sup>17</sup>. Verso la metà degli anni Venti crebbe l'interesse nei confronti dell'arte popolare che aveva raggiunto un ampio mercato e un'ampia visibilità, come dimostra l'esposizione "Early American Art" tenutasi nel febbraio del 1924 al Whitney Studio Club di New York, uno spazio espositivo nato nel 1918 che fu il primo nucleo dell'odierno Whitney Museum of American Art, che presentava dei pezzi della personale collezione di arte popolare della Ogunquit School. Sembrava che la "tradizione organica" che personaggi come Brooks e Mumford si auspicavano, fosse stata trovata e godesse di ampio consenso; tuttavia, dalla scelta degli artefatti ritenuti adatti a rappresentare la storia dell'arte nazionale, emergevano delle evidenti esclusioni. Infatti non si trattava solo di riscoprire il passato, ma di reinterpretarlo in chiave moderna: l'arte popolare aveva assunto un ruolo ideologico funzionale alla creazione di una cultura nazionale e di un'identità conforme alla mentalità degli inizi del Novecento, un'identità basata dunque sulla discriminazione della tradizione dei nativi americani, degli afroamericani, e degli immigrati più recenti. Con le parole della studiosa Grieve: la tradizione fu "costruita" in modo tale che fosse "primarily Western

---

<sup>16</sup> Bolger D., op. cit., p. 94.

<sup>17</sup> Grieve V., op. cit., pp. 41-42.

European and middle class”<sup>18</sup>. C’è da ricordare infatti che nel 1924 fu emanato il National Origins Act che limitò drasticamente l’immigrazione negli Stati Uniti e favorì solo quella proveniente dall’Europa occidentale. Le classi più elevate parteciparono attivamente alle campagne nazionaliste in quanto vedevano nell’immigrazione una minaccia alla propria identità nazionale, al peso politico dell’*élite* e alle distinzioni sociali. Allo stesso tempo aveva preso piede l’“Americanization movement”, un movimento nato con la volontà di assimilare gli immigrati all’interno della cultura americana, che però prese due direzioni: da una parte c’erano personaggi come Jane Addams con la sua Hull House e altri riformatori che credevano che le tradizioni degli immigrati fossero un valore aggiunto alla cultura americana; dall’altra c’erano tutti coloro che invece erano guidati da ansie nazionalistiche, fra tutti le Daughters of the American Revolution e la Society of Colonial Dames, la cui volontà era quella sottomettere gli immigrati alla dominante cultura anglo-americana<sup>19</sup>.

Nello stesso 1924 il Metropolitan Museum of Art inaugurò la sua “American Wing”, un’ala dell’edificio dedicata esclusivamente all’esposizione e alla preservazione delle antiche arti decorative americane<sup>20</sup>. Queste ultime erano state riscoperte insieme all’arte popolare ed erano subito diventate di moda per simili ragioni ideologiche. L’“American Wing” presentava delle stanze d’epoca arredate con attenta ricostruzione storica<sup>21</sup>, e grandi gallerie ricche di oggetti. Come sosteneva il presidente del museo Robert W. de Forest, questa sezione mostrava delle forme d’arte distintamente americane, oggetti d’uso che andavano dagli arredi al vasellame, e che erano stati prodotti da artigiani prevalentemente bianchi e professionalmente formati<sup>22</sup>. A dare il maggior contributo all’“American Wing” fu il ricco agente di borsa Richard T. H.

---

<sup>18</sup> Grieve V., op. cit., p. 42.

<sup>19</sup> Kaplan Wendy, *R. T. H. Halsey: An Ideology of Collecting American Decorative Arts*, in “Winterthur Portfolio”, The University of Chicago Press on behalf of the Henry Francis du Pont Winterthur Museum, Inc., vol. 17, n. 1, Spring, 1982, pp. 43-53, p. 49.

<sup>20</sup> Per avere testimonianza di come è cambiata la politica espositiva dell’“American Wing” dal 1924 a oggi: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/curatorial-departments/the-american-wing> (consultato il 15/08/2020).

<sup>21</sup> Per le stanze a tema: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/curatorial-departments/the-american-wing/period-rooms> (consultato il 15/08/2020).

<sup>22</sup> Grieve V., op. cit., p. 43.

Halsey, che era un collezionista di queste manifatture. Halsey era un discendente dell'*élite* delle famiglie coloniali ed era attratto dagli oggetti di quell'epoca perché in essa vedeva un modello di società ideale<sup>23</sup>. Lui e suoi collaboratori scelsero il 1825 come data limite per la produzione degli oggetti che potevano entrare nella collezione, credevano infatti che in quel momento fosse finita l'era del lavoro artigianale e gli oggetti prodotti nell'era dell'industrializzazione fossero indegni<sup>24</sup>. Dal discorso che Halsey pronunciò alla cerimonia d'inaugurazione dell'*American Wing* emersero anche la relazione fra l'interesse per il passato coloniale americano e le preoccupazioni nei confronti dell'immigrazione. Costui affermò che la tradizione fosse una risorsa fondamentale, "integral asset", per ogni Nazione e che l'America stesse correndo il pericolo di perderla a causa del flusso migratorio:

Traditions are one of the integral assets of a country. Much of the America of today has lost sight of its traditions. Their stage settings have largely passed away along with the actors. Many of our people are not cognizant of our traditions and the principles for which our fathers struggled and died. The tremendous changes in the character of our nation and the influx of foreign ideas utterly at variance with those held by the man who gave us the Republic threaten, and unless checked, may shake, the foundations of our Republic. A journey through this new *American Wing* can not fail to revive those memories and bring with it a spirit of thankfulness that our great city at last has a setting for the tradition so dear to us and invaluable in the Americanization of many of our people to whom much of our history has been hidden in a fog of unenlightenment<sup>25</sup>.

L'"*American Wing*" non era che un riflesso della mentalità che aveva condotto al *National Origins Act* e incarnava i valori dell'ala estrema dell'"*Americanization movement*". In ogni caso, l'apertura della nuova ala del *Met* ebbe moltissimo successo sia fra i critici che tra il pubblico. Malgrado

---

<sup>23</sup> Kaplan W., op. cit, p. 44.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>25</sup> *Ivi*, pp. 49-50.

il fatto che il passato “condiviso” esposto fosse in realtà condiviso da molti pochi americani, i critici speravano che avrebbe ispirato gli artisti nella loro creazione di una cultura nazionale. Gli artisti e critici caricarono questi oggetti delle qualità che gli americani volevano associare al loro passato e ai loro antenati: “simplicity, honesty, integrity”<sup>26</sup>.

In questo panorama, il personaggio che più si occupò di arte popolare e che fu responsabile della sua sempre più precisa definizione, fu Holger Cahill. Costui crebbe proprio nel momento in cui erano più vivi i dibattiti sul rapporto fra arte e democrazia, sul nuovo valore dell’arte popolare, sulla ricerca dello *usable past*, e sull’educazione progressista. Tutti questi fattori diedero forma alle prospettive di Cahill in merito alle arti popolari e al loro ruolo all’interno della società moderna<sup>27</sup>. Di origine islandese, Cahill si trasferì negli Stati Uniti a due anni, ma sostenne sempre di essere nato in Minnesota. Nel 1913 si trasferì a New York dopo aver sperimentato molte professioni che lo avevano portato fino a Shanghai, si iscrisse ai corsi di giornalismo e scrittura creativa della New York University e della New School of Social Research, e divenne parte della comunità di artisti e scrittori del quartiere bohémien Greenwich Village, dove abitava<sup>28</sup>. Fu in questi anni che per la prima volta Cahill incontrò John Dewey, partecipando a una sua lezione alla Columbia nella quale discusse dell’importanza di trasformare le teorie filosofiche in azioni concrete<sup>29</sup>. Nel 1921 divenne agente pubblicitario per la Society of Independent Artists e qui, grazie a una trovata mediatica per la società, avrebbe cambiato il corso della sua carriera. Sperando di destare l’interesse pubblico verso un’esposizione di manifatture tedesche, Cahill mise in giro una voce su un dipinto misterioso di un artista morto che era apparso inspiegabilmente all’esposizione: ogni volta che veniva rimosso, il dipinto in qualche modo si materializzava su un’altra parete. La storia ottenne l’effetto desiderato, infatti l’affluenza alla mostra triplicò, tutti venivano per vedere il

---

<sup>26</sup> Grieve V., op. cit., p. 44.

<sup>27</sup> *Ivi*, pp. 44-45.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>29</sup> Cahill Holger, *Foreword*, in O’Connor Francis, *Art for the Millions: Essays from the 1930’s by Artists and Administrators of the WPA Federal Art Project*, Greenwich, Conn., New York Graphic Society, 1973, p. 33.



dipinto “stregato”<sup>30</sup>. La fama di Cahill si diffuse in fretta e giunsero molte proposte lavorative, fra queste ne accettò due. La prima gli offrì la possibilità di studiare l’arte popolare in Svezia, Norvegia e Germania nell’estate del 1922: ebbe modo di scoprire che la maggior parte dei governi europei sovvenzionava sia l’arte popolare che le belle arti, e che riuscivano a integrare sia la cultura della *highbrow* che quella *lowbrow* nella vita quotidiana e nell’educazione. Questa esperienza gli lasciò forte ammirazione nei confronti del ruolo dell’arte popolare come creatrice di un senso di cultura nazionale, ed estremo apprezzamento nei confronti del ruolo che i governi potevano assumere nel sostenere le arti<sup>31</sup>. La seconda offerta che Cahill accettò fu quella di iniziare a lavorare al Newark Museum sotto la direzione di John Cotton Dana. Costui, come Dewey, pensava che i musei fossero troppo chiusi ed elitari, quando invece avrebbero dovuto giocare un ruolo chiave nella promozione di una cultura democratica, di una società egualitaria, e nel sostegno degli artisti. Cahill lavorò al Newark Museum dal 1922 al 1929 come organizzatore di mostre, scrittore e agente pubblicitario, e in questo periodo fu influenzato dagli ideali progressisti di Dana incentrati su un’educazione estetica accessibile a tutti. Lui stesso cominciò a mettere in dubbio le distinzioni arbitrarie tra *highbrow* e *lowbrow culture*, e tra belle arti e arti applicate, e a credere nel sostegno nei confronti degli artisti, come gli aveva insegnato Dana: “If you give the same encouragement to contemporary artists that is given to [...] the design of automobiles, you could certainly hope to have a different kind of production”<sup>32</sup>. Cahill avrebbe ricordato la lezione di Dana come futuro direttore del Federal Art Project. Intanto, essendo stato incaricato di formare la collezione di arte primitiva del Newark Museum, viaggiò per tutto l’Est degli Stati Uniti con la gallerista Edith Halpert, raccogliendo pitture, sculture e manufatti popolari americani per il museo, ma anche per la galleria Halpert<sup>33</sup> e per la collezione privata di Abby Rockefeller, nel frattempo era diventato il loro *art advisor* per l’arte

---

<sup>30</sup> Grieve V., op. cit., p. 45.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> Per informazioni in merito alla vita e al lavoro di collezionismo di Edith Halpert: Shaykin Rebecca, *Edith Halpert, the Downtown Gallery and the Rise of American Art*, New Haven and London, Yale University Press, 2019.

popolare<sup>34</sup>. Nell'estate del 1926 Cahill si recò alla Ogunquit School dove Samuel Halpert, marito di Edith, stava sperimentando nuove direzioni per la sua pittura. Cahill rimase molto affascinato da ciò che vide alla Ogunquit, e vi trovò numerosi pezzi: questi avrebbero formato il nucleo della sua prima grande esposizione per il Newark Museum<sup>35</sup>.

Un articolo uscito nel 1931 sulla rivista "Parnassus" lodava il lavoro di raccolta di arte popolare che stava portando avanti il Newark Museum e attestava che stesse producendo una forte eco:

The good work at the Newark Museum is producing reverberations in New York where an American Folk Gallery has been opened in connection with the Downtown Gallery and where the Hackett Gallery has inaugurated the season with an exhibition of primitive paintings-genre, landscape and portraits<sup>36</sup>.

Nel settembre del 1931 infatti, Edith Halpert e Cahill inaugurarono la American Folk Art Gallery<sup>37</sup>, la prima galleria riservata esclusivamente all'esposizione e alla vendita di arte popolare. Questa era posizionata al secondo piano della Downtown Gallery, la prima galleria fondata da Edith nel 1926 e specializzata in arte contemporanea americana, e ciò enfatizzava il nesso fra l'arte popolare e quella moderna. Edith dichiarò espressamente questo legame in un articolo uscito per l'apertura della galleria, nel quale sosteneva che ad accomunare le due arti erano "disregard for imitative realism and a concentration on design problems"<sup>38</sup>. Per pubblicizzare l'apertura della nuova galleria al piano superiore, la Downtown Gallery inaugurò la mostra "American Ancestors: Masterpieces by Little Known and Anonymous American Painters, 1790-1890", con la quale Halpert si proponeva di mostrare e vendere l'arte popolare non come oggetto decorativo, ma come vera e propria arte, e di evidenziare i grossi debiti che gli artisti moderni

---

<sup>34</sup> Grieve V., op. cit., p. 46.

<sup>35</sup> *Ivi*, p.47.

<sup>36</sup> Nirdlinger Virginia, *New Jersey Goes Primitive*, in "Parnassus", October 1931, p. 14.

<sup>37</sup> Shaykin Rebecca, op. cit, p. 88.

<sup>38</sup> Grieve V., op. cit., p. 47.

avevano nei confronti di quelli popolari<sup>39</sup>. Con il suo lavoro Halpert stimolò la riscoperta e l'interesse commerciale nei confronti di quest'arte: la domanda era tale che, negli anni Trenta, le vendite di manufatti popolari superò nella sua galleria quella di arte moderna<sup>40</sup>. Una delle sue principali acquirenti fu Abby Aldrich Rockefeller, che conobbe la galleria nel 1928<sup>41</sup>, e la cui notevole collezione sarebbe stata il fondamento per molte importanti mostre sull'arte popolare, fra cui la prima corposa esposizione di *folk art* che Cahill curò.

Era il 4 novembre 1930 quando al Newark Museum inaugurò “American Primitives: An Exhibit of the Paintings of Nineteenth Century Folk Artists”. Era l'esposizione più completa di arte popolare americana mai allestita fino a quel momento: presentava ottantatré dipinti e tre sculture. Questa mostra portò per la prima volta l'arte popolare agli occhi di un pubblico più ampio, e nella prefazione al catalogo, Cahill elaborò una nota definizione di quest'arte considerata “primitiva” per gli americani, che tutt'oggi mantiene la sua efficacia:

The word primitive is used as a term of convenience and not to designate any particular school of American art, or any particular period. It is used to describe the work of simple people with no academic training and little book learning in art. [...] But they were not simply artists who lacked adequate training. The work of the best of them has a directness, a unity, and a power which one does not always find in the works of the standard masters<sup>42</sup>.

Con queste parole l'autore elevò la *folk art* al rango di arte a tutti gli effetti, cosa che non era ancora scontata, e ne elencò i caratteri principali che ne facevano un modello per le nuove generazioni di artisti. La mostra ebbe molto successo e quando finì, nel febbraio 1931, si spostò al Memorial Art Gallery a Rochester, poi alla Renaissance Society a Chicago, e infine al Toledo

---

<sup>39</sup> Shaykin Rebecca, op. cit, pp. 89-93.

<sup>40</sup> Grieve V., op. cit., p. 47.

<sup>41</sup> Shaykin Rebecca, op. cit, p. 99.

<sup>42</sup> Cahill Holger, *American Primitives: An Exhibit of the Paintings of Nineteenth Century Folk Artists*, Newark, N. J., Newark Museum, 1930, pp. 7-8.

Museum of Art in Ohio<sup>43</sup>. Mentre organizzava “American Primitives”, Cahill aveva trovato molti esempi di scultura popolare che non aveva inserito in questa prima mostra, quindi decise che questi pezzi, assieme ad altri provenienti da collezioni private tra cui quella della Rockefeller e quella della Downtown Gallery, sarebbero stati i protagonisti della seconda grande esposizione di *folk art* al Newark Museum: “American Folk Sculpture: The Work of Eighteenth and Nineteenth Century Craftsmen”, tenutasi dall’ottobre del 1931 al gennaio del 1932<sup>44</sup>. Nella mostra comparivano opere del Diciottesimo e Diciannovesimo secolo che normalmente non sarebbero state considerate valide per un’esposizione: giocattoli, insegne di negozi, oggetti per il giardino, fermaporta, ornamenti per navi e case, vasellame, e altri<sup>45</sup>. Come affermato da Cahill nel catalogo, per la scelta dei pezzi aveva seguito un criterio estetico piuttosto che la competenza tecnica per dimostrare che: “The sculpture in this exhibition has significance for us as a genuine expression of the art spirit of the American people, and as a demonstration of the fact that talent has never been lacking in America even when opportunities for the study of art techniques have been very limited”<sup>46</sup>. Questi oggetti erano il frutto del talento artistico americano, e ne dimostravano l’esistenza già da prima che ci fosse la possibilità di affinarlo; per questo dovevano ricevere il proprio spazio nella storia dell’arte nazionale<sup>47</sup>. Questo catalogo aveva rappresentato un’occasione per Cahill di integrare nuovi elementi alla sua definizione di *folk art*:

It is never the product of art movements, but comes out of craft traditions, plus that personal something of the rare craftsman who is an artist by nature if not by training. This art is based not on measurements or calculations but on feeling, and it rarely fits in with the standards of realism. It goes straight to the fundamentals of art—rhythm, design, balance, proportion, which the folk artist feels instinctively<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup> Grieve V., op. cit., p. 48.

<sup>44</sup> Cahill Holger, *American Folk Sculpture: The Work of Eighteenth and Nineteenth Century Craftsmen*, Newark, N. J., Newark Museum, 1931, p. 13.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 13.

Con i suoi sforzi Cahill portò a una vera e propria revisione della storia dell'arte americana, in favore di una narrazione che includesse anche l'arte popolare.

Il successo delle mostre del Newark Museum, la collaborazione con le gallerie Halpert, e il lavoro per Abby Rockefeller, affermarono la reputazione di Cahill come un esperto di arte popolare e di arte contemporanea americana. Per questo motivo nel 1932 il Museum of Modern Art di New York lo invitò a ricoprire il ruolo di direttore temporaneo mentre l'allora direttore, Alfred Barr, si trovava temporaneamente in Europa. Sotto la sua guida, quell'autunno il MoMA avrebbe ospitato la più grande esposizione di arte popolare mai vista: "American Folk Art: The Art of The Common Man in America, 1750-1900". Erano presenti più di duecento pezzi, la maggior parte dei quali proveniente dalla collezione Rockefeller, scelti da Cahill fra quelli prodotti "from the second quarter of the seventeenth century up to the third quarter of the nineteenth"<sup>49</sup>, quello che a suo avviso era stato il grande periodo della *folk art*. Queste limitazioni ricordano quelle che R.T. Halsey impose per le opere destinate all'"American Wing"; anche in questo caso infatti rimasero esclusi gli oggetti tradizionali di coloro che erano immigrati fra la fine del Diciannovesimo e l'inizio del Ventesimo secolo, così come quelle degli afroamericani e dei nativi. I pezzi scelti erano caratterizzati per essere "the expression of the common people, made by them and intended for their use and enjoyment", ma la "common people" che intendeva Cahill non era identificabile con la *lowbrow*, piuttosto con persone "with little book learning in art techniques, and no academic training"<sup>50</sup>. Questa concezione di arte popolare differiva da quella tradizionalmente diffusa in contesto europeo, secondo cui i suoi produttori appartenevano alle fasce più basse della popolazione<sup>51</sup>. Nel testo del catalogo Cahill rimarcò nuovamente l'importanza che la *folk art* rivestisse all'interno della storia dell'arte della nazione, e evidenziò la necessità di maggiori studi su quest'arte creata per

---

<sup>49</sup> Cahill Holger, *American Folk Art: The Art of The Common Man in America, 1750-1900*, New York, Museum of Modern Art, 1932, p. 8.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>51</sup> Grieve V., *op. cit.*, p. 51.

l'uso e il diletto dei suoi cittadini, incontaminata dalle mode estetiche passeggiere e dall'accademismo<sup>52</sup>. Cahill concluse il suo testo inserendo un'ulteriore definizione di arte popolare, mettendo in evidenza il fatto che non solo quest'arte riflettesse gli antichi modi di vivere americani, ma il sentimento delle loro comunità, che la rendeva “an authentic expression of American experience”<sup>53</sup>. Tale esperienza condivisa radicata in un passato comune si dimostrò estremamente rassicurante, in un momento in cui, per l'aggravarsi della crisi economica, gli americani erano alla ricerca di conferme sulla loro identità nazionale.

Già negli anni Trenta esistevano definizioni che si opponevano a quelle offerte da Cahill e dal suo *entourage*. Fra le voci più dissonanti, una fra le più importanti fu quella del sociologo Allen Eaton, che nel 1919 organizzò la mostra “Exhibitions of the Arts and Crafts of the Homelands” a Buffalo, che successivamente avrebbe viaggiato in altre città, con l'intento di esporre le produzioni artistiche e artigianali delle culture immigrate negli Stati Uniti. Da questa mostra nacque il testo “Immigrant Gifts to American Life: Some Experiments in Appreciation of the Contributions of Our Foreign-Born Citizens to American Culture” pubblicato nel 1932, nel quale l'obiettivo di Eaton era quello di dar vita ad una narrazione artistica nazionale inclusiva<sup>54</sup>. L'autore vedeva le arti popolari come culture vive, ma la sua concezione, che enfatizzava il relativismo culturale e il pluralismo, fu travolta da una crescente ondata di nazionalismo dopo la Prima guerra mondiale: dalla *Red Scare* del 1919-1920, alla rinascita del Ku Klux Klan, alle restrizioni sull'immigrazione<sup>55</sup>.

La mostra “American Folk Art: The art of the Common Man in America, 1750-1900” terminò nel gennaio del 1933, ma viaggiò in altri sei musei come parte di un *tour* educativo per introdurre l'arte popolare al grande pubblico. L'esposizione rappresentò una pietra miliare nella storia dell'arte americana

---

<sup>52</sup> Cahill Holger, *American Folk Art: The Art of The Common Man in America, 1750-1900*, op. cit., p. 27.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>54</sup> Eaton Allen, *Immigrant Gifts to American Life: Some Experiments in Appreciation of the Contributions of Our Foreign-Born Citizens to American Culture*, New York, Russel Sage Foundation, 1932, pp. 9-12.

<sup>55</sup> Grieve V., op. cit., p. 52.

perché raggiunse un vastissimo pubblico e segnò l'accettazione su larga scala dell'arte popolare americana<sup>56</sup>. Questo successo senza precedenti sarebbe valso a Cahill la nomina come direttore del Federal Art Project due anni dopo, dove egli avrebbe istituzionalizzato questo impulso nell'"Index of American Design".

La spasmodica ricerca di punti fermi ai quali ancorarsi non fu che un riflesso delle agitazioni derivanti dalla complessità della vita moderna, in cui la convivenza-contrasto fra linee culturali differenti rappresentò il principale motivo di instabilità e la principale ricchezza.

## 2.2 Il Black Mountain College

Alle soglie degli anni Trenta, grazie al lavoro di personaggi come Holger Cahill, erano state poste le basi su cui poter radicare un presente "autenticamente" americano e seguendo questo spirito, non solo le arti, ma anche alcune istituzioni culturali ed educative si vollero allontanare dai modelli d'oltreoceano. Tra queste ci fu il Black Mountain College che cercò di integrare i concetti di arte e democrazia, e di mettere in pratica l'insegnamento di Dewey<sup>57</sup>. Fino a quel momento le scuole e le università, sia che fossero pubbliche che private, erano configurate sulla scorta del modello europeo, soprattutto inglese, caratterizzato da una struttura fortemente gerarchica e da una concezione dell'educazione come mero trasferimento di un *corpus* di conoscenze. Questo sistema era legato a una visione tardo-ottocentesca della cultura e mirato alla formazione dell'élite che avrebbe dovuto guidare la comunità, fattori che lo rendevano obsoleto per le

---

<sup>56</sup> Grieve V., op. cit., p. 53.

<sup>57</sup> Per le informazioni in merito alla storia del Black Mountain College il testo preso come riferimento è: Duberman Martin, *Black Mountain: An Exploration in Community*, Doubleday, Garden City, New York, Anchor Press, 1973.

nuove esigenze della società americana<sup>58</sup>. Come indicato nell'introduzione, gli anni Trenta rappresentarono una preziosa occasione per tutti coloro che credevano nell'approccio educativo progressista e nella democratizzazione della cultura, per far sentire la propria voce: fu questo il caso del professore di studi classici John Andrew Rice del Rollins College a Winter Park, vicino Orlando in Florida. Costui, nei tre anni di insegnamento al Rollins, aveva raccolto una serie di accuse che riguardavano in particolar modo il suo metodo di insegnamento troppo all'avanguardia, fino al punto in cui il presidente di facoltà Hamilton Holt non poté più tollerare un uomo così "disruptive of peace and harmony"<sup>59</sup> e lo licenziò nell'aprile del 1933. A seguito del suo licenziamento e di quello dei colleghi che lo avevano sostenuto, Rice decise che avrebbe fondato una nuova scuola in cui il metodo di insegnamento sarebbe andato incontro alle istanze progressiste. Non era il primo ad aver avuto questa idea, infatti già il Sarah Lawrence College e il Bennington College, nati rispettivamente nel 1926 e nel 1932, così come l'Antioch College, università storica ma che era stata del tutto rinnovata, si erano votati ai nuovi ideali educativi di stampo deweyano: amministrazione democratica, centralità dell'arte nel curriculum, esperienza pratica in classe, considerazione dell'alunno non come soggetto passivo, ma come creatore di contenuti<sup>60</sup>. Su questi stessi capisaldi Rice fondò nel 1933 il Black Mountain College, in una località vicina alla città di Black Mountain, in North Carolina<sup>61</sup>.

Il BMC fu, fra tutti i college di nuova generazione, quello in cui la figura di Dewey ebbe l'influenza più diretta. Come ricorda Katherine C. Reynolds, docente alla University of South Carolina, Rice conosceva il lavoro di Dewey e lo aveva incontrato per la prima volta a una conferenza che tenne al Rollins nel 1931, poi dalla nascita del Black Mountain il filosofo fu invitato più volte in visita e sarebbe anche stato membro del suo "Advisory Council", il

---

<sup>58</sup> Barbetti Enrico, *La didattica del e col disegno. Tra il Bauhaus e il Black Mountain College*, tesi di laurea, Università di Ca' Foscari, A.A. 2017/2018, relatrice prof.essa Roberta Dreon, p. 55.

<sup>59</sup>Duberman M., op. cit., p. 2.

<sup>60</sup> Reynolds Katherine C., *The Influence of John Dewey on Experimental Colleges: The Black Mountain Example*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22, 1995, pp. 2-4.

<sup>61</sup> Duberman M., op. cit., p. 14.



consiglio scientifico che era chiamato per l'esame di laurea<sup>62</sup>. La sua concezione dell'educazione e dell'arte, e di come queste fossero i veicoli della democrazia, furono i punti su cui Rice fondò il Black Mountain: centrale restava il concetto di esperienza, senza cui nulla di tutto ciò sarebbe stato possibile, come dichiarato all'inizio della prefazione del resoconto del primo anno di vita del College:

Black Mountain College was founded in order to provide a place where free use might be made of tested and proved methods of education and new methods tried out in a purely experimental spirit. There is full realization, however, of the fact that experiment is, for the individual, also experience [...]<sup>63</sup>.

Nel pensiero di Dewey, rispetto al metodo educativo tradizionale, era centrale la partecipazione diretta dello studente al processo conoscitivo: questo era creatore di contenuti e non solo veicolo di conoscenza. Il processo di apprendimento si impostava come arricchimento qualitativo, piuttosto che quantitativo. Questi concetti si accompagnavano a un'idea di democrazia messa in pratica prima di tutto all'interno della struttura: "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 in constant intimate contact with one another [...]"<sup>64</sup>. Ciò valeva anche per tutta una serie di mansioni pratiche come servire i pasti, curare il giardino e riparare quello si danneggiava, che venivano svolte da gruppi di volontari formati da studenti e insegnanti che si alternavano. La scuola assumeva dunque il ruolo di metafora della società, in cui la cooperazione fra gli individui e l'interscambio fra di loro era la chiave del successo. Secondo Rice questi aspetti erano fondamentali per preparare gli studenti al mondo nel quale si sarebbero dovuti inserire e che avrebbero, grazie a questa formazione, contribuito ad alimentare: una democrazia partecipativa.

---

<sup>62</sup> Reynolds Katherine C., op. cit., pp. 8 e 12.

<sup>63</sup> Black Mountain College, *A Foreward*, p. 1, disponibile alla voce "College publications" su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org). (consultato il 23/08/2020).

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 2.

I principi progressisti che alimentavano il Black Mountain si riflettevano anche sul suo piano di studio: elastico, senza rigide ripartizioni o scelte obbligate. Allo studente era data sin da subito la responsabilità della propria formazione professionale nella creazione del proprio percorso: “[...] 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”<sup>65</sup>. Tuttavia gli studenti erano incoraggiati a confrontarsi con i professori e a vedere le prime lezioni dei vari insegnamenti per capire che cosa facesse al caso loro, in modo tale da prendere delle decisioni consapevoli<sup>66</sup>. Il processo di scelta e di sperimentazione era favorito anche dall’assenza di impellenti scadenze temporali: il curriculum divideva gli studenti in *Junior Division* e *Senior Division*, per passare dalla prima alla seconda era necessario superare un esame, così come accadeva anche alla fine del percorso per laurearsi<sup>67</sup>. Non c’era un tempo stabilito per concludere i periodi, né per l’intero percorso, la decisione spettava allo studente che quando si sentiva pronto poteva richiedere di fare gli esami. La *Junior Division* era concepita come un periodo di orientamento e di scoperta: “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”<sup>68</sup>. Una volta scelto il percorso che avrebbe voluto intraprendere, lo studente avrebbe potuto fare domanda per accedere alla *Senior Division* e sostenere l’esame di ammissione. Quest’ultima costituiva la fase di specializzazione dell’interesse dello studente e, solo quando lo 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 studiati nel periodo della *Senior Division*, davanti a una commissione mista tra docenti della facoltà ed esterni<sup>69</sup>. Sia l’esame per entrare nella *Senior Division*, che quello per

---

<sup>65</sup> Black Mountain College, *A Foreward*, op. cit., p. 4.

<sup>66</sup> Duberman M., op. cit., pp. 34-35.

<sup>67</sup> Black Mountain College, *A Foreward*, op. cit., p. 4.

<sup>68</sup> *Ivi*, pp. 4-5.

<sup>69</sup> Duberman M., op. cit., p. 35.

laurearsi, non erano mirati solo a testare le conoscenze del candidato ma soprattutto a capire “how he can use this knowledge”<sup>70</sup>. Che fossero competenze letterarie, artistiche o scientifiche, lo studente doveva dar prova di saperle mettere in pratica, tenendo così l’aspetto funzionale sempre in primo piano. La stessa libertà che veniva garantita agli studenti, valeva anche per i professori nella scelta del metodo educativo che gli era più congeniale: “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”<sup>71</sup>.

Tutti questi fattori favorirono la crescita di un ambiente comunitario che non voleva isolarsi dal resto del mondo, ma anzi che mirava a impostare l’insegnamento come un processo integrato con quello della vita quotidiana: il fine era “to educate a student as a person and as a citizen”<sup>72</sup>. Al contrario nelle altre università gli studenti si relazionavano generalmente solo fra di loro, spesso con persone dello stesso sesso e con gli stessi interessi, vivevano quindi una realtà ben diversa rispetto a quella che li avrebbe aspettati una volta finito il percorso, un mondo in cui “the things they have studied seem to have little application”<sup>73</sup>. Come sosteneva l’insegnante di inglese e letteratura americana Kenneth Kurtz “Black Mountain College aims to educate persons as well as minds”<sup>74</sup>, combinando “life in a community, with its attendant work and the social awareness and competences derived therefrom” e “the development of esthetic sensibilities that enrich individual living”<sup>75</sup>.

Proprio lo sviluppo delle “esthetic sensibilities” rappresentava il cuore pulsante della didattica del BMC. Sulla scorta dell’insegnamento di Dewey, quelle che erano comunemente considerate materie accessorie, come le arti visive, la musica, il teatro e la danza, furono equiparate agli altri insegnamenti

---

<sup>70</sup> Black Mountain College, *A Foreward*, op. cit., p. 6.

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 6-7.

<sup>72</sup> Kurtz Kenneth, *Black Mountain College, Its Aims and Methods*, Black Mountain College Bulletin, Vol. 1, n. 8, 1944, p. 3. disponibile alla voce “College publications” su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org). (consultato il 23/08/2020).

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

e addirittura assunsero un ruolo prominente nell'educazione in quanto capaci di favorire l'esperienza attiva del mondo e di se stessi:

[...] Dramatics, 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, 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 in 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<sup>76</sup>.

Il nuovo peso attribuito alle arti rappresentò una concreta innovazione nell'educazione americana<sup>77</sup>. Insistendo sulla rilevanza delle arti, in particolar modo nella fase della *Junior Division*, Rice voleva incoraggiare gli studenti "to put the same faith in doing that [they] has been taught to have in absorbing"<sup>78</sup>. Le arti venivano approcciate sia dal punto di vista teorico-storico che pratico, davano la possibilità di coniugare pensiero e azione: l'insegnamento veniva subito messo in pratica per capire a che cosa servisse, e intanto veniva metabolizzato efficacemente. Tramite questo processo gli studenti acquisivano un metodo che poi avrebbero potuto declinare in molti aspetti dell'apprendimento, e della vita stessa. Rice "was not chiefly interested in producing painters, musicians, poets, but in making democrats, people capable of choosing what it was they proposed to believe in, what was going to be their world"<sup>79</sup>. Lo scopo non era quello di formare artisti, ma

---

<sup>76</sup> Black Mountain College, *A Foreward*, op. cit., p. 4.

<sup>77</sup> Duberman M., op. cit., p. 39.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

individui consapevoli delle proprie conoscenze e soprattutto di come sfruttarle nel contesto di vita.

Anche se il Black Mountain non era nato con lo scopo di formare artisti, è principalmente per questo che oggi viene ricordato. Il fattore che determinò questa sorte, fu probabilmente la scelta di Josef Albers come docente di arte. Nell'estate del 1933 Rice era alla ricerca di un insegnante il cui metodo potesse conciliarsi con i suoi ideali educativi, sostenendo "if I can't get the right man for art, then the thing won't work"<sup>80</sup>, e dopo aver chiesto consiglio a Philip C. Johnson, curatore per la sezione di architettura e design industriale del MoMA, costui suggerì il nome di Albers, che aveva personalmente conosciuto qualche anno prima in Germania. Josef Albers era un artista tedesco che era stato allievo e in seguito insegnante alla scuola d'avanguardia del Bauhaus, l'ascesa di Hitler nel 1933 aveva determinato la chiusura della scuola nello stesso anno e stava mettendo a repentaglio la vita di Josef e soprattutto della moglie Anni in quanto ebrea. Albers fu sorpreso nel ricevere il telegramma con l'offerta di Rice e si sentì in dovere di replicare che non parlava una parola di inglese, ma alla risposta "Come anyway", gli Albers partirono alla volta degli Stati Uniti<sup>81</sup>. Non fu l'unica offerta che Albers ricevette, ma vide nel Black Mountain la possibilità di continuare il lavoro che aveva iniziato al Bauhaus.

Come il Black Mountain College, il Bauhaus si era opposto ai metodi educativi tradizionali proponendo un approccio che ponesse al centro l'individuo nella sua totalità e complessità, e l'arte come "an important and rich medium for general education and development"<sup>82</sup>. Definendo l'educazione artistica del Black Mountain Albers scrisse:

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 to his own living, being, and doing. In this connection we consider class work in art studies necessary [...].

---

<sup>80</sup> Duberman M., op. cit., p. 41.

<sup>81</sup> *Ivi*, pp. 42-43.

<sup>82</sup> Albers Josef, *Concerning Art Instruction*, Black Mountain College Bulletin, Vol. 1, n. 2, 1934, p. 2, disponibile alla voce "College publications" su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org). (consultato il 24/08/2020).

Many years' experience in teaching have shown that it was often only through experimenting with the elements in various distinct branches of art that students first recognized their real abilities<sup>83</sup>.

Albers si era a tutti gli effetti rivelato il professore di arte che Rice si auspicava di trovare. Anche Anni, la moglie di Josef, fu assunta per tenere il laboratorio di tessitura, che fu uno fra i più popolari<sup>84</sup>. I laboratori non nascevano con l'intento di formare artigiani o artisti professionisti, ma con quello di sviluppare un pensiero manuale, che assumeva la stessa dignità del pensiero logico razionale.

Durante il corso degli anni Trenta il College visse la sua età d'oro, tuttavia l'arrivo della guerra negli anni Quaranta e delle conseguenze che si portò dietro, sarebbero state lentamente fatali<sup>85</sup>. Con lo scoppio della guerra molti giovani si arruolarono e la comunità del College si ritrovò perlopiù composta da studenti adulti e studentesse donne, mentre il corpo insegnati era composto soprattutto da europei rifugiati. Alla fine del conflitto il Black Mountain visse un periodo di nuovo successo, dal momento che furono assunti nuovi insegnanti e che arrivarono nuovi studenti, sia americani che europei, interessati all'ambiente di insegnamento alternativo, fra questi: Arthur Penn, Kenneth Noland, Robert Rauschenberg, James Leo Herlihy e Ruth Asawa. Intanto personalità come John Cage, Merce Cunningham, Willem de Kooning, Beaumont e Nancy Newhall, e Buckminster Fuller insegnarono alla *summer session* del 1948. Proprio quell'anno rappresentò il vero inizio della crisi: un forte dibattito scaturì fra due distinte fazioni del *corpus* insegnanti del Black Mountain. L'oggetto della contesa era il ruolo dell'insegnamento artistico, che negli anni aveva quasi completamente monopolizzato la scuola. Bill Levi, il rettore in carica, si era riproposto di riequilibrare il rapporto tra le discipline conferendo più rilevanza alle scienze sociali e umanistiche, mentre dall'altro lato Albers e Dreier, ex collega di Rice al Rollins e cofondatore del College, volevano puntare a fare della scuola un vero e

---

<sup>83</sup> Albert Josef, op. cit., p. 3.

<sup>84</sup> Duberman M., op. cit., p. 44.

<sup>85</sup> Informazioni storiche disponibili alla voce "History" su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org). (consultato il 24/08/2020).

proprio centro per le arti, visto il successo che questi insegnamenti avevano raccolto. Il conflitto si risolse con le dimissioni di Dreier, alle quali seguirono quelle di Josef e Anni Albers, di altri colleghi e numerosi studenti. L'anima interna della comunità era fratturata, e a ciò si aggiunsero delle crescenti difficoltà economiche e tensioni generate dal dilagare del maccartismo che non vedeva di buon occhio il Black Mountain che si era guadagnato la nomea di "comunità comunista". Periodicamente alcuni membri del consiglio suggerivano di irrigidire la struttura e il programma del College per migliorarne la reputazione, intanto gli studenti continuavano a diminuire e l'offerta a essere sempre più limitata a causa dell'impossibilità di assumere nuovi professori. Il lento aggravarsi di queste problematiche portò alla vendita delle proprietà della scuola e alla chiusura definitiva del College nel 1957.

Il contributo che il Black Mountain College apportò per una nuova concezione della didattica dell'arte è indubbio, tuttavia il suo lascito non si presenta privo di criticità. In primo luogo, come afferma il filosofo Marco Senaldi, il modello di educazione artistica di Albers non collimava precisamente con quello elaborato da Dewey, infatti Albers si concentrava su *vedere* e non tendeva a tradurre l'esperienza visiva in esperienza totale, come invece faceva Dewey<sup>86</sup>. In secondo luogo, come messo in evidenza dallo storico Martin Duberman, i caratteri che avevano assunto l'insegnamento dell'arte e la concezione dell'individuo formato attraverso l'esperienza dell'arte al Black Mountain erano ben precisi, tanto precisi che risultava impensabile che qualcuno potesse non rientrare all'interno di questi schemi. Gli allievi che passavano attraverso la "art-experience", come accadeva per gli artisti, non potevano che diventare delle persone integre e consapevoli nella relazione con se stesse e con gli altri, con le parole di Rice: "Just as the artist would not paint his picture with muddy colors, so this artist would see clear colors in humanity; and must himself be clear color, for he too was his fellow artist's color, sound, form, the material of his art. [...] That was the

---

<sup>86</sup> Senaldi Marco, *Art as Experience e l'arte contemporanea*, in Russo Luigi (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Palermo, Aesthetica Preprint, 2007, p. 51.

integrity of the artist as artist. That should be the integrity of man as man”<sup>87</sup>. Nell’ottica di Rice questi passaggi erano consequenziali, tuttavia, come osservato da Duberman:

What if one preferred ‘muddy colors’, valued – in art and men – qualities of irregularity and variability quite different from the ‘clear color’ that Rice [...] himself preferred? [...] Would that mean they were somehow ‘inferior’, unable to ‘get right’ with themselves and the world? And if so, how would or should the community treat them? With disdain? With compassion? With exile? Would the new set of standards and aspirations breed a new snobbery rather than a new equality, a more subtle and therefore perhaps more destructive set of discriminations?<sup>88</sup>

Oltre alle criticità interne, anche la situazione esterna al College era cambiata. Alla fine degli anni Trenta si erano accumulate varie tensioni in merito all’approccio alle arti in America e il metodo fondato sulla partecipazione attiva stava lentamente tramontando.

### **2.3 Il Federal Art Project**

L’intervento culturale su scala più ampia che si verificò nel corso degli anni Trenta, fu l’entrata in gioco del Governo a sostegno delle arti, e si concretizzò nel Federal Art Project<sup>89</sup>. L’approccio pratico per la risoluzione dei problemi della nazione era stato il cavallo di battaglia della campagna elettorale di Franklin Delano Roosevelt, che, una volta eletto presidente nel 1933, lanciò

---

<sup>87</sup> Duberman M., op. cit., p. 40.

<sup>88</sup> *Ibidem.*

<sup>89</sup> Per le informazioni in merito ai preamboli, alla nascita e allo sviluppo del Federal Art Project il testo di riferimento è: Grieve V., op. cit. in particolare il capitolo 4: “The Federal Art Project and the Making of Middlebrow Culture”, pp. 83-109.



il piano di risanamento economico conosciuto con il nome di New Deal (1933-1939), che si presentava come un pacchetto di riforme economiche e sociali per risollevare gli Stati Uniti nell'ora più buia della Depressione. Fra queste riforme rientrava anche quella culturale, i cui sostenitori credevano nelle potenzialità ricostituenti di una cultura viva e condivisa: incoraggiando l'ampia partecipazione del pubblico alle arti, sia come creatore che come consumatore, e offrendo agli artisti la possibilità di lavorare, sarebbe sbocciata quella nuova cultura "autenticamente" americana che critici, studiosi e letterati da anni si auspicavano, e si sarebbe anche contrastata la minacciosa avanzata della cultura di massa<sup>90</sup>. Tuttavia, diversi ostacoli si prospettavano di fronte al coinvolgimento del Governo nelle arti.

In primo luogo esisteva ancora quella concezione tradizionale dell'artista come genio autonomo e isolato, secondo la quale l'intervento di un agente esterno, in questo caso lo Stato, avrebbe corrotto la sua produzione. Ad esempio l'American Federation of Artist era convinta che il sostegno del Governo avrebbe sostituito gli alti standard artistici individuali, con delle linee comuni e mediocri. In più gli artisti nutrivano il sospetto che in cambio del suo supporto, lo Stato avrebbe imposto una censura ai lavori prodotti sotto la sua egida: l'American Artists' Professional League (AAPL) temeva che l'intervento statale avrebbe rappresentato la fine della libertà artistica e dell'iniziativa personale. A tutto ciò si aggiunsero anche gli oppositori del New Deal, conservatori che non vedevano di buon occhio l'impegno economico in campo culturale: sostenevano che non solo si trattasse di uno spreco di denaro, ma anche di un'iniziativa che avrebbe potuto condurre alla nascita di focolai di attività sovversive. Di contro a queste accuse, i *new dealers* sottolinearono gli aspetti positivi dei programmi culturali: dando il proprio sostegno economico agli artisti, lo Stato avrebbe favorito la produzione di arte per le istituzioni pubbliche e per le comunità locali, ciò avrebbe dato nuova speranza a una società in grave difficoltà, e avrebbe promosso la visione di una tradizione nazionale condivisa<sup>91</sup>. Dovendo negoziare fra le istanze liberali e quelle conservatrici, i sostenitori

---

<sup>90</sup> Grieve V., op. cit., p. 84.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

dell'appoggio statale alle arti assunsero una linea d'azione che avrebbe dato vita a quello che la storica Joan Rubin ha identificato come un tipo di cultura della *middlebrow*: ampio accesso alle arti attraverso le esposizioni e l'educazione, rifiuto dello *status* privilegiato dell'arte e di chi ne poteva godere, e opposizione all'idea secondo cui l'arte dovesse rimanere separata dal commercio<sup>92</sup>. I *new dealers* avevano sposato l'idea di Dewey secondo cui la cultura fosse il mezzo per alimentare la democrazia, creando un terreno comune di valori condivisi che avrebbe bilanciato uno sviluppo culturale diseguale, sia dal punto di vista geografico che di classe, così ogni individuo avrebbe potuto contribuire allo sviluppo del proprio Paese. Tali valori inoltre avrebbero migliorato gli standard dei beni di produzione di massa, e integrato l'arte nella vita quotidiana liberandola della sua aura sacrale<sup>93</sup>.

Per intraprendere questo percorso, il presidente era accompagnato da collaboratori scelti proprio per l'esperienza negli ambiti della politica progressista, dell'educazione e delle riforme sociali. Figura chiave fra questi fu Harry Hopkins, la cui esperienza nel lavoro sociale e nella politica progressista lo spinsero a sostenere e difendere sempre i programmi culturali. Hopkins era fedele collaboratore di Roosevelt da quando egli era ancora governatore dello Stato di New York, e risale proprio a quel periodo la sua prima esperienza come direttore di un programma finalizzato a creare opportunità di lavoro per i disoccupati: si trattava del TERA (1931-1933), Temporary Emergency Relief Administration, un piano di assistenza su scala statale che prevedeva al suo interno anche un progetto per l'impiego di artisti. Una volta che Roosevelt fu eletto presidente, il programma del TERA fu esteso su scala federale all'interno della più ampia riforma del New Deal, e prese il nome di FERA (1933-1935), Federal Emergency Relief Administration, che fra i suoi programmi di intervento ne prevedeva uno dedicato esclusivamente al sostegno degli artisti conosciuto con il nome di PWAP (1933-1934), Public Works of Art Project<sup>94</sup>. Il PWAP fu il predecessore del Federal Art Project, ma fra le loro politiche c'erano dei

---

<sup>92</sup> Rubin Joan Shelley, *The Making of Middlebrow Culture*, University of North Carolina, New edition, 1992, pp. 1-2.

<sup>93</sup> Grieve V., op. cit., p. 85.

<sup>94</sup> *Ivi*, pp. 86-87.

notevoli punti di divergenza. In primo luogo, per la direzione di questo organo Hopkins scelse Edward Bruce, artista e uomo d'affari che aveva una concezione della cultura ancora legata alla tradizione elitaria: credeva che la produzione di arte di alta qualità fosse più importante rispetto al sostegno finanziario per la maggior parte degli artisti. Di conseguenza Bruce scelse gli artisti che potevano entrare a far parte del programma in base a requisiti di provato talento e abilità, piuttosto che favorire coloro che erano in maggiori difficoltà finanziarie. In secondo luogo non era prevista una partecipazione diretta del pubblico ai progetti artistici, avrebbero solo potuto beneficiare indirettamente della produzione del PWAP attraverso le esposizioni. Questi fattori denotano come questo primo progetto conservasse quella concezione dell'arte intesa solo come *belle arti (fine arts)*, con il compito di educare le masse mostrando alti standard estetici, ma restando lontana dall'esperienza quotidiana e da un'ampia diffusione. Dei comitati di volontari composti dall'*élite* culturale di ogni Stato selezionarono e approvarono 3.600 artisti per partecipare al programma, che produssero circa 16.000 opere tra murali, dipinti e sculture per gli edifici pubblici. Ad ogni modo il PWAP costituì un fondamentale precedente per i successivi programmi di sovvenzione statale alle arti, preparò l'opinione pubblica al coinvolgimento federale nelle questioni culturali e stimolò la richiesta da parte degli artisti di sostegno da parte dello Stato<sup>95</sup>. Bruce fu a capo di altri due programmi culturali federali supervisionati dal Treasury Department: la Section of Painting and Sculpture (1934-1943), conosciuta come Section, e il TRAP (1935-1938), Treasury Relief Art Project. La Section nacque nel settembre del 1934, e fu pensata per impiegare artisti che si dedicassero esclusivamente alla realizzazione di decorazioni per nuovi edifici federali, pagandoli con l'uno per cento dei fondi stanziati per la loro costruzione. Il TRAP nacque l'anno successivo, nel 1935, con lo scopo di assumere artisti che decorassero edifici già esistenti del Treasury Department. Il 1935 fu anche l'anno di nascita del WPA (1935-1943), Works Progress Administration, poi ribattezzato Works Projects Administration nel 1939, si trattava del successore del FERA. L'avvento del

---

<sup>95</sup> Grieve V., op. cit., p. 87.

WPA decretò la fine del PWAP e l'imposizione al TRAP di destinare il settantacinque per cento dei posti di lavoro agli artisti iscritti nei *relief rolls*, dei registri di disoccupati che ricevevano un sussidio dallo Stato, andando contro la volontà e gli ideali di Bruce, che obiettò che sarebbe stato impossibile raggiungere alti standard artistici se non si fossero scelti artisti altamente qualificati. Il TRAP restò in vita fino al 1938, dopo aver realizzato 89 murali, 65 sculture e più di 10.000 dipinti per gli edifici federali. Come il PWAP, questo programma aveva portato avanti una concezione elitaria dell'arte<sup>96</sup>.

Con la chiusura del PWAP tutti gli artisti che ne avevano beneficiato si trovarono di nuovo senza lavoro, quindi Hopkins suggerì al presidente Roosevelt di dar vita a un nuovo programma che prendesse il suo posto. Fu così che a metà del 1935 il WPA dette vita al Federal One, il gruppo di programmi culturali in cui rientrava il Federal Art Project (1935-1943), e altri tre progetti per sovvenzionare musica, teatro e letteratura. Nella ricerca di chi potesse assumere la direzione del FAP, Hopkins voleva essere certo che si trattasse di qualcuno che condivideva il suo approccio progressista alla cultura e che avesse esperienza in quel settore, e il nome di Holger Cahill emerse subito come candidato più ovvio. Cahill era la persona più qualificata per questo ruolo in quanto le esperienze che aveva vissuto fino a quel momento lo avevano reso uno dei massimi esperti di arte moderna e popolare americana, e fervente sostenitore dell'approccio di Dewey e Dana alla cultura. Nel luglio del 1935 Hopkins invitò Cahill a Washington e lì lo nominò direttore del FAP. Questa sarebbe stata per Cahill l'occasione di mettere in atto le sue teorie progressiste in merito alla democrazia culturale e all'educazione artistica su larga scala<sup>97</sup>.

Nonostante l'esistenza di programmi come il PWAP o il TRAP, la maggior parte degli artisti americani non aveva ricevuto alcuna assistenza da parte del Governo prima dell'avvento del Federal Art Project: molti di loro vivevano sulla soglia della povertà, in una situazione che era destinata a peggiorare dal momento che i clienti privati e i mercanti d'arte continuavano a ridurre la

---

<sup>96</sup> Grieve V., op. cit., p. 88.

<sup>97</sup> Ivi, pp. 88-89.

domanda a causa della crisi finanziaria<sup>98</sup>. Ma molti artisti, forti di una crescente consapevolezza politica e consci di ciò che il Governo federale poteva fare per sostenerli, cominciarono a unirsi per richiedere lavoro. Una delle più importanti organizzazioni fu la American Union of Decorative Artists and Craftsmen (AUDAC), che fu fondata nel 1928 con lo scopo di proteggere le idee dei suoi associati dal plagio e di dare loro modo di esporre i loro lavori. Oltre agli artisti, ne facevano parte anche designers, architetti, artigiani, organizzazioni commerciali e società industriali, perché l'obiettivo non era tanto lo sviluppo della grande arte, ma la modernizzazione del design industriale e il miglioramento della qualità dei beni di produzione di massa. A carattere più politico era invece la Unemployed Artists' Group (UAG), nata nel settembre del 1933, i cui membri erano perlopiù parte di gruppi radicali e comunisti, il loro approccio infatti era più diretto e si erano da subito impegnati lanciando appelli per ricevere assistenza dallo Stato. Nel 1934 la UAG prese il nome di American Artists' Union (AAU) e adottò un carattere meno politico per raccogliere più persone, ma continuò a battersi; infatti avrebbe ottenuto per loro gli stipendi migliori fra tutti i lavoratori del FAP, avrebbe scoraggiato i licenziamenti, e avrebbe negoziato per orari di lavoro più flessibili<sup>99</sup>. Queste organizzazioni rappresentarono un appiglio fondamentale per gli artisti, come risulta dalle parole di uno di loro:

By calling itself a union the organization identified itself with the under-privileged. This shattered the old illusion of the lofty position of the artist and publicly put him in the ranks of unemployed. [...] The Union, which in the beginning was the voice of artists demanding the chance to work, is finally becoming the collective voice of this new and fruitful patronage<sup>100</sup>.

Nel febbraio del 1936 più di quattrocento artisti si riunirono a New York per l'American Artists' Congress, il cui slogan era "For Peace, Democracy, and

---

<sup>98</sup> La More Chet, *The Artists' Union of America*, in O'Connor F., op. cit., p. 237.

<sup>99</sup> Grieve V., op. cit., pp. 90-91.

<sup>100</sup> Wolff Robert Jay, *Chicago and the Artists' Union*, in O'Connor F., op. cit., pp. 241-242.

Cultural Progress”<sup>101</sup>. Tutto questo successo dimostrò “[The] evidence of the growing desire of artists today to reject the ivory tower and come to grips with the practical problems of their existence [...]”<sup>102</sup>. L’AAC difese l’arte come un essenziale servizio pubblico piuttosto che come bene di lusso, e gli artisti come lavoratori culturali, che come tali dovevano poter contare su una sicurezza economica. Lo stesso Cahill partecipò alla seconda riunione dell’AAC nel 1937, e fece un intervento in cui evidenziò le nuove sfide che l’arte doveva affrontare a causa dei grandi cambiamenti strutturali ed economici verificatisi negli Stati Uniti durante le decadi precedenti, come la nascita di più complesse sfumature sociali, l’esplosione dell’industrializzazione, lo sviluppo tecnologico, come quello della fotografia, la crescita del sistema museale, e infine l’imperversare della Depressione. Rifacendosi a Dewey, Cahill rimarcò che in quel momento l’arte fosse ancora separata rispetto alla vita quotidiana e garantì che il FAP sarebbe stato la soluzione a questo problema, non come i precedenti programmi federali che non avevano considerato né le necessità economiche degli artisti come lavoratori, né avevano cercato di risolvere i problemi di diseguaglianza culturale<sup>103</sup>.

Nella scelta dello staff che lo avrebbe accompagnato in questa avventura, Cahill selezionò come collaboratori più stretti personaggi come Thomas C. Parker, il direttore dell’Art Institute di Richmond in Virginia, che aveva particolare familiarità con le necessità culturali del sud e poteva lavorare con gli uffici locali del FAP in quella zona; Mildred Holzhauer, già assistente di Cahill a New York; Audrey McMahon del College Art Association, che divenne il direttore regionale del FAP a New York City; Mary Monsell, ex-editrice di “Art News”; Increase Robinson, ricca committente d’arte di Chicago e ex-responsabile del PWAP in Illinois<sup>104</sup>. Fu molto attento a ripartire il potere fra i vari uffici, anche quelli locali, piuttosto che concentrarlo nella direzione centrale del FAP. Cahill era conscio della vastità del territorio che il progetto ricopriva, e questo sistema gli permetteva di

---

<sup>101</sup> Rotschild Lincoln, *The American Artists’ Congress*, in O’Connor F., op. cit., p. 251.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 250.

<sup>103</sup> Grieve V., op. cit., p. 92.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 93.

affidarsi agli esperti che aveva scelto localmente per portare avanti i vari progetti: i direttori statali, così come gli esperti locali, avrebbero esercitato molta più influenza sugli artisti giorno per giorno piuttosto che l'ufficio centrale. Con queste consapevolezze, Cahill scelse amministratori che fossero possibilmente già ben conosciuti e rispettati fra gli artisti e i personaggi di riferimento in ambito culturale nelle comunità: la loro reputazione avrebbe conferito da subito un'aura di credibilità al progetto e all'arte da esso prodotta. Anche i comitati di supervisione, che si dovevano occupare di supervisionare la qualità dei lavori, furono scelti fra volontari delle comunità locali. Infine, con l'assistenza del suo staff di Washington, Cahill nominò i direttori statali, regionali e locali per occuparsi delle questioni dell'amministrazione quotidiana dei progetti e della scelta di artisti idonei. I direttori erano tutti responsabili di musei o di gallerie locali, professori, editori o artisti. I direttori regionali e locali erano invece educatori e membri delle comunità locali la cui autorità culturale e le cui connessioni avrebbero legittimato il lavoro del FAP. Sebbene fossero chiaramente colti e socialmente rispettati, questi incaricati appartenevano alla classe media, non erano i ricchi protettori delle comunità<sup>105</sup>.

L'effettivo inizio del Federal Art Project fu nell'ottobre del 1935 quando furono stanziati 2.952.663 dollari per finanziare i primi sei mesi di attività. Come primo passo il progetto si insediò nei luoghi in cui avevano già operato programmi come il PWAP e nelle città che già avevano una forte comunità culturale indipendente. Ad esempio in Massachusetts, in Connecticut, a New York, a Chicago e in California, il FERA aveva in passato assunto artisti in programmi di supporto, quindi il FAP non fece altro che subentrare all'amministrazione già esistente. Dove queste strutture non esistevano, il FAP reclutò volontari da circoli culturali per creare dei comitati statali di supervisione, e iniziò a impiegare artisti locali e insegnanti d'arte per dar vita a nuovi circoli culturali. All'inizio l'ufficio centrale inviò ai direttori di tutti gli stati un bollettino che illustrava le linee guida e la politica amministrativa del FAP in modo tale che la strategia d'azione fosse comune per tutti. Come

---

<sup>105</sup> Grieve V., op. cit., p. 93.

programma del WPA, il FAP ne condivideva l'obiettivo primario: creare lavoro. Gli artisti dovevano essere considerati dei lavoratori a tutti gli effetti, "like a farmer or a bricklayer"<sup>106</sup>. Questi andavano scelti fra quelli che erano nelle liste di sussidio, poiché il Congresso aveva decretato che almeno il novanta per cento degli artisti assunti per il progetto doveva essere disoccupato o estremamente indigente. Allo stesso tempo, il principale obiettivo a cui Cahill e i suoi collaboratori miravano, era la creazione di un terreno fertile, una comunità artistica nazionale, dove le arti avrebbero fiorito. Molti artisti erano dell'idea che il sostegno del FAP gli avesse dato modo, potendo contare su una stabilità economica, di progredire a livello professionale e creativo, e di poter avere un ruolo attivo all'interno della società<sup>107</sup>. Lo scultore Girolamo Piccoli, impiegato nel FAP, affermò: "We on the Project no longer work blindly; nor are we isolated from society. We have a client. Our client is the American People"<sup>108</sup>.

Il Federal Art Project mirava a risolvere diverse questioni già sollevate da personaggi come Brooks, Mumford, Dana e Dewey. Cahill riconobbe da sempre il suo debito con Dewey, e sulla sua filosofia improntò la politica culturale del FAP; infatti il nucleo verso cui tutti gli sforzi dei vari programmi convergevano era "to bring art to the people"<sup>109</sup>. Questo obiettivo era condiviso anche dagli altri progetti del Federal One e rappresentava un punto chiave della politica ricostruttiva del New Deal, tanto che lo stesso presidente Roosevelt lo enfatizzò in diverse occasioni, fra cui nel suo discorso radiofonico per la riapertura del MoMA in una nuova sede nel 1939:

Art in America has always belonged to the people and has never been the property of an academy or a class. [...] The Federal Art Project of the Works Progress Administration is a practical relief project which also emphasizes the best tradition of the democratic spirit. The WPA artist, in rendering his own impression of things, speaks also for the spirit of his fellow countrymen everywhere. I think the WPA artist

---

<sup>106</sup> Saab A. J., op. cit., p. 15.

<sup>107</sup> Grieve V., op. cit., p. 94.

<sup>108</sup> Piccoli Girolamo, *Report to the Sculptors of the WPA/FAP*, in O'Connor F., op. cit., p. 85.

<sup>109</sup> Grieve V., op. cit., p. 94.



exemplifies with great force the essential place which the arts have in a democratic society such as ours<sup>110</sup>.

La strategia che il FAP assunse per raggiungere questo risultato fu, sulla scorta dell'insegnamento di Dewey, quella dell'educazione artistica. La storica dell'arte Joan Saab ha racchiuso nella definizione "pedagogy of cultural production"<sup>111</sup>, pedagogia della produzione culturale, il particolare approccio adottato da Cahill e dal suo staff. Focalizzandosi sull'idea secondo cui "making art would make good citizens"<sup>112</sup>, la pedagogia della produzione culturale del FAP si prefiggeva i seguenti obiettivi: insegnare al pubblico ad apprezzare l'arte, insegnare al pubblico come produrre arte, insegnare agli artisti come abbandonare la loro posizione marginale ed essere integrati nella società come lavoratori culturali. Si trattava della prima volta che un programma governativo privilegiava il processo artistico piuttosto che il suo prodotto<sup>113</sup>. In questo senso il Federal Art Project incarnava in toto le istanze progressiste di democratizzazione e desacralizzazione dell'arte che permeavano gli anni Trenta.

Per quanto riguarda il lavoro degli artisti, le produzioni che ebbero più successo e per cui il FAP viene in particolar modo ricordato, furono quella di manifesti e quella di murali. All'interno del FAP esistevano proprio delle Poster Divisions di cui facevano parte tutti gli artisti, i grafici e i designers che si dedicavano alla produzione di manifesti pubblicitari servendosi delle tecniche della litografia, dell'acquaforte o dell'incisione su legno. Questi lavori pubblicizzavano le attività del FAP come i centri culturali, le conferenze gratuite, le performances, le esposizioni itineranti, la Buy American Art Week, e anche altri eventi sponsorizzati dagli altri programmi del Federal One. Quando non promuovevano iniziative culturali, il Governo richiedeva la produzione di manifesti che incoraggiassero gli americani ad

---

<sup>110</sup> Il discorso completo è disponibile su: <https://www.moma.org/research-and-learning/archives/archives-highlights-04-1939> (consultato il 27/08/2020).

<sup>111</sup> Saab A. J., op. cit., p. 17.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>113</sup> *Ivi*, pp. 17-18.

acquistare titoli di guerra, a piantare orti, ad arruolarsi, o a unirsi alla forza lavoro. Inizialmente i poster venivano fatti a mano singolarmente, ma dopo il 1936 si iniziò a impiegare la serigrafia che fu adattata per la produzione di massa da Anthony Velonis. Il potenziale dei manifesti risiedeva nella possibilità di affiggerli ovunque, fuori dalle scuole, dai negozi, sugli autobus, integrandosi all'interno della vita quotidiana delle persone comuni, che probabilmente non avevano mai visto un'opera d'arte, e diffondendo il loro messaggio<sup>114</sup>. Come sosteneva Ralph Graham, supervisore delle arti applicate nella divisione di Chicago del FAP:

The poster, serving the public, is readily understandable to the man on the street. [...] The public is benefited by being informed through the medium of the poster of means to help itself materially and culturally, means to enjoy itself, and means to improve itself. The poster performs the same service as the newspaper, the radio, and the movies, and is as powerful an organ of information, at the same time providing an enjoyable visual experience<sup>115</sup>.

Allo stesso modo anche le pitture murali, realizzate in luoghi molto frequentati come aeroporti, uffici postali, edifici del governo e scuole pubbliche, venivano viste da centinaia di persone ogni giorno. Rispetto ai designers di manifesti, i muralisti godevano di alcuni vantaggi in più nella realizzazione delle loro opere: sapendo quale fosse la loro destinazione, potevano scegliere un soggetto che incarnasse lo spirito del luogo; in più, dovendo lavorare *in loco*, potevano interagire con la comunità anche in corso d'opera. Ci sono due testimonianze di artisti che esemplificano l'esperienza della realizzazione dell'opera. La prima è di James Michael Newell, che fu incaricato di realizzare un murale per la biblioteca della Evander Childs High School di New York:

As the painting progressed, the students and faculty of the school showed more and more enthusiasm for the work. [...] The students on

---

<sup>114</sup> Grieve V., op. cit., pp. 97-98.

<sup>115</sup> Graham Ralph, *The Poster in Chicago*, in O'Connor F., op. cit., p. 181.

their way in and out of the library stopped to ask questions and inform each other about the art process and the meaning of each section. They recognized events, criticized the knot in the cowboy's scarf and the proportion of the mechanic's hand. They were seriously interested in the work and studied carefully an exhibit I arranged in a case in the library to show the process of fresco, its history, and photographs of Italian, Mexican, and American murals. Representatives of the school paper interviewed me and took photographs of the work in progress<sup>116</sup>.

La seconda invece è dell'artista Lucienne Bloch che invece realizzò un murale all'interno della prigione femminile di New York. Quando visitò lo spazio per la prima volta, vedendo la regolarità delle sbarre verticali e la dominanza di colori freddi che pervadevano tutto l'edificio, decise che avrebbe realizzato un soggetto in contrasto con quella monotonia. Siccome le detenute erano donne e “for the most part products of poverty and slums”<sup>117</sup>, la scelta ricadde sull'unico elemento che poteva essere comune a tutte le loro esperienze di vita: dei bambini che giocano.

The inmates [...] wholeheartedly enjoyed watching me paint. The mural was not a foreign thing to them. In fact, in the inmates' make-believe moments, the children in the mural were adopted and named. The scene representing Negro and White children sharing an apple was keenly appreciated, and some of the more articulate girls even used this and other themes from the mural as subjects of letters to their friends and relatives in the outside world. Such response clearly reveals to what degree a mural can, aside from its artistic value, act as a healthy tonic on the lives of all of us<sup>118</sup>.

Entrambe le testimonianze dimostrano la pronta risposta delle comunità al contatto con l'arte, segno che il riavvicinamento tra arte e vita quotidiana che tutti i progressisti si auspicavano negli anni Trenta, aveva portato gli artisti

---

<sup>116</sup> Newell James Michael, *The Evolution of Western Civilization*, in O'Connor F., op. cit., p. 60.

<sup>117</sup> Bloch Lucienne, *Murals for Use*, in O'Connor F., op. cit., p. 76.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 77.

alla riscoperta del valore sociale dell'arte, e le comunità a quella del valore condiviso dell'arte.

Il FAP celebrò i raggiungimenti del suo primo anno di vita con la mostra "New Horizons in American Art" che si tenne al MoMA fra il settembre e l'ottobre del 1936. L'esposizione e il catalogo, entrambi curati da Cahill, erano suddivisi per sezioni – murali, dipinti su tela, sculture e arti grafiche – e nella loro illustrazione Cahill rimarcò come la partecipazione degli artisti alle questioni sociali, e quello del "common man" all'arte, stesse tracciando un nuovo e promettente futuro per lo sviluppo artistico degli Stati Uniti<sup>119</sup>. Le opere che selezionò per la mostra dovevano esprimere questi ideali. I murali, non potendo essere spostati, vennero esposti sotto forma di disegni preparatori, modelli e fotografie. Le tematiche trattate dagli artisti erano perlopiù quella della vita comune, dei paesaggi e della storia delle loro regioni<sup>120</sup>. In un anno erano stati già realizzati 434 murali, 55 erano in via di completamento, e moltissime istituzioni erano in coda per avere il proprio. L'interesse nei confronti delle pitture murali era rinato in anni recenti grazie al lavoro di artisti come Thomas Hart Benton e Boardman Robinson, ma soprattutto grazie a quello degli artisti messicani Diego Rivera e Jose Clemente Orozco, che erano stati invitati a realizzare delle opere anche negli Stati Uniti<sup>121</sup>. Secondo Cahill, il quadro che restituivano i murali esposti alla mostra era "the experience and ideas of American communities"<sup>122</sup>, tuttavia, come era già successo per le mostre di *folk art*, l'ottica era nettamente bianca. Per quanto riguarda i dipinti invece furono selezionati quelli che mostravano un evidente distacco dagli esempi europei. I soggetti, come per le pitture murali, erano per la gran parte scene di vita comune, ritratti o paesaggi, quello che Cahill chiamò "imaginative realism" ovvero "a realism which means a genuine recovery of emotion"<sup>123</sup>. Le sculture rimanevano più distanti dalla vita degli americani rispetto ai murali o ai dipinti, e Cahill ne era conscio, ma

---

<sup>119</sup> Cahill Holger, *New Horizons in American Art*, New York, Museum of Modern Art, 1936, p. 40.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 35.

vedeva una speranza per l'ampliamento della loro audience collocandole in luoghi che gli garantivano una buona visibilità come scuole, università, biblioteche, o altri edifici pubblici, e facendo in modo che armonizzassero con l'architettura<sup>124</sup>. Infine c'erano le arti grafiche, le più popolari all'interno del FAP. L'interesse nei confronti delle stampe era rinato dagli anni Venti a causa della loro crescente disponibilità e convenienza, tanto da essersi sviluppato intorno a queste un vero e proprio mercato fra la *middle-class* americana. I poster tendevano a rispondere velocemente all'ambiente contemporaneo ed erano quindi spesso ricchi di contenuti sociali: "It would almost be possible to reconstruct a social history of our period from the prints produced on the Federal Art Project"<sup>125</sup> sosteneva Cahill. Le stampe scelte per la mostra rappresentavano vari aspetti della scena americana tra cui grattacieli, ponti, aeroplani, politica, ma anche paesaggi, fattorie e scene di lavoro: "the whole kaleidoscope of American Life"<sup>126</sup>. Le arti grafiche erano, nella visione di Cahill, la principale testimonianza delle nuove direzioni, appunto i "new horizons", dell'arte in America. Nella conclusione dell'introduzione al catalogo, Cahill ribadì l'importanza della vicinanza tra arte e vita, che il Federal Art Project sembrava aver ricostituito:

An end seems to be in sight to the kind of detachment which removed the artist from common experience, and which at its worst gave rise to an art merely for the museum, or a rarified preciousness. [...] The question for the future is whether they [American artists] may continue to maintain that sound relationship with a wide public which has been shown to be essential for a living art<sup>127</sup>.

La mostra fu accolta con enorme clamore, sembrava che il FAP avesse di fatto scoperto il talento americano.

---

<sup>124</sup> Cahill H., *New Horizons in American Art*, op. cit., p. 37.

<sup>125</sup> *Ivi*, pp. 39-40.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 41.

Ma la “pedagogy of artistic production” non favoriva soltanto la produzione di opere da parte di artisti, ma anche e soprattutto da parte dei comuni cittadini. Come già affermato in precedenza, l’educazione artistica era la strategia d’azione più rilevante nella politica del Federal Art Project: si doveva insegnare agli americani come apprezzare e come produrre arte. Questo obiettivo fu perseguito attraverso due programmi che nacquero in sede al FAP: il Community Art Center Program e l’Index of American Design. Il merito di aver incluso il programma degli *art centers* all’interno del Federal Art Project fu di Daniel S. Defenbacher, supervisore del FAP in North Carolina. Costui sosteneva che:

The average man does not believe that art is important to him, in spite of the fact that he uses art every day of his life. He knows vaguely that man has had art since the dawn of history [...]. He also knows that there is such a thing as art today although, to him, it may mean only a painting in a museum. He is willing to admit that a painting may have definite uses, but he will not admit that these uses are particularly necessary to his existence<sup>128</sup>.

A suo avviso, benché l’uomo medio sapesse cosa fosse l’arte, e fosse anche disposto ad attribuirle un certo valore, non era di certo persuaso del fatto che questa fosse utile alla sua vita. Riteneva che questa attitudine fosse il frutto di un’errata concezione di dove e come l’arte si collocasse all’interno della vita del singolo individuo, tuttavia nell’opinione di Defenbacher, si poteva rimediare a questo: “Like a man learning to drive a car, he feels that he can get along without knowing the physics of internal combustion if he knows enough to make the car perform its duties effectively. It is knowing the use of the car that counts. It is also knowing the use of art that will alter his attitude toward the part that art plays in his life”<sup>129</sup>. Il compito del FAP doveva essere dunque proprio quello di insegnare alle persone comuni a che cosa servisse l’arte, affinché potesse essere utilizzata con la stessa naturalezza con cui avrebbero guidato un’automobile. “We have established leadership for health,

---

<sup>128</sup> Defenbacher Daniel S., *Art in Action*, in O’Connor F., op. cit., p. 223.

<sup>129</sup> *Ibidem*.

social welfare and science”, era giunto il momento di seguire “the same course for art”<sup>130</sup>. Cahill riconobbe che la creazione di *art centers* in tutta la nazione avrebbe rafforzato il legame fra l’arte e la vita, e inoltre avrebbe contribuito a colmare la disuguaglianza culturale fra i grandi centri abitati e le cittadine di provincia. Così nel 1936 nominò Thomas Parker, già membro dello staff del FAP, direttore del Community Art Center Program, che dovette subito partire per un tour del Paese alla ricerca di aree dove stabilire gli *art centers*<sup>131</sup>. Nel suo viaggio si diresse inizialmente verso sud e verso ovest, e già nel dicembre del 1936 venticinque centri per l’arte erano stati creati in quelle regioni. Questo programma poneva l’enfasi “on doing rather than watching”<sup>132</sup>: incoraggiando persone ordinarie a partecipare al processo artistico piuttosto che esserne solo spettatrici, il FAP alimentava una definizione “production-based”<sup>133</sup> dell’arte, in base alla quale la definizione di artistico passava per la sua utilità nella vita pratica<sup>134</sup>. Il programma agiva a livello locale in modo che gli *art centers* divenissero parte della vita delle comunità, processo favorito anche dalla scelta dello staff tra le personalità già conosciute, fattore che incentivava la partecipazione. Seguendo gli insegnamenti di Dewey, i programmi di educazione artistica si proponevano non solo di insegnare al pubblico il luogo dell’arte nella loro vita, ma anche l’importanza dell’educazione stessa e della pubblica partecipazione per il raggiungimento di una democrazia funzionante. Con le parole di Cahill:

The WPA Community Art Centers emphasize learning through doing. [...] Every art center is a part of the life of the community. It acts as a center for community life where the amateur may share with the professional in the rich experience of creative expression. It provides a friendly meeting place, with workshops, galleries and lecture rooms where the unity of the arts with the activities and the objects of everyday life may be realized<sup>135</sup>.

---

<sup>130</sup> Defenbacher Daniel S., *Art in Action*, in O’Connor F., op. cit., p. 226.

<sup>131</sup> Saab A. J., op. cit., p. 56.

<sup>132</sup> *Ibidem*.

<sup>133</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>134</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>135</sup> Cahill Holger, *American Resources in the Arts*, in O’Connor F., op. cit., p. 43.

Il pubblico poteva frequentare lezioni gratuite di arte, laboratori, o partecipare a gruppi come quello di giardinaggio o di interventi urbani, inoltre collettivi di artisti utilizzavano gli spazi per esposizioni e incontri<sup>136</sup>. I gruppi erano suddivisi per fasce d'età, erano gestiti da gruppi di insegnanti, e offrivamo moltissime possibilità tra cui scegliere. Le tante testimonianze che ci rimangono su questo programma provano il successo che riscosse e l'effettiva trasformazione che mise in atto. Come riportato da Carl Morris, direttore dell'*art center* di Spokane, ogni tipo di persona poteva accedere al programma e con ogni tipo di finalità, anche solo per trarre sollievo rispetto alle proprie condizioni di vita:

The types of people benefiting are as various as our approaches: business men and women, clerks, salespeople, nurses, physicians, housewives, laborers, railroad employees, school children, the unemployed – all find relaxation in one or more of the thirty weekly classes. [...] Here they may find vocational activity, an opportunity for an education previously denied, and in many cases a chance for physical and emotional adjustment<sup>137</sup>.

L'obiettivo di questo programma non era l'arte prodotta dai partecipanti, ma l'effetto che la produzione artistica aveva su di loro. Attraverso il fare arte, loro stessi erano diventati "the valuable products produced"<sup>138</sup>: i *community art centers* stavano dando forma ai cittadini del futuro. Attraverso questo programma Cahill ebbe la possibilità di destabilizzare l'aura sacrale dell'arte collocando il suo valore nella vita quotidiana delle comunità locali. Tuttavia, il modello di vita promosso si incentrava su un'idea astratta di società preindustriale, in particolare quella delle piccole città di provincia. Per questo la retorica coltivata negli *art centers* era fondamentalmente antimodernista, in quanto all'avvento della modernità e alla quasi totale scomparsa dei valori che permeavano la passata società mitica, si attribuiva la crisi dell'individuo

---

<sup>136</sup> Grieve V., op. cit., p. 141.

<sup>137</sup> Morris Carl, *The Spokane WPA Community Art Center*, in O'Connor F., op. cit., p. 218.

<sup>138</sup> Saab A. J., op. cit., p. 72.



e della nazione che gli Stati Uniti stavano affrontando. Cahill non aveva mai smesso di cercare la “authentic expression of American experience”.

Questo intento trovò la sua completa espressione nel progetto dell’Index of America Design, che nasceva proprio con la volontà di salvaguardare le tracce di un passato che stava scomparendo: l’arte rappresentava il privilegiato punto di contatto con l’antica tradizione americana<sup>139</sup>. Questo progetto non era parte del piano iniziale del FAP, era stato frutto di un’idea di Ramona Javitz, responsabile della collezione fotografica della New York Public Library, che nel 1935 si era unita con l’artista Ruth Reeves sul fronte della necessità di preservare la tradizione americana. Cahill fu ricettivo nei confronti di questa proposta, e nel 1936 nominò Reeves coordinatrice nazionale del progetto e Constance Rourke editore nazionale<sup>140</sup>. Rourke era una scrittrice, una storica e una folklorista, e il suo scopo, come quello di molti critici, artisti, sociologi e storici nel corso degli anni Trenta, era quello di “find, characterize, and adapt to an American Way of Life as distinguished from the material achievements (and failures) of an American industrial civilization”<sup>141</sup>. Sosteneva che i simboli visivi, che l’Index si proponeva di raccogliere, fossero fondamentali per riscoprire i valori nazionali sostenere la nazione durante le crisi economiche<sup>142</sup>. L’Index si presentava come una serie di *portfolios* contenenti tavole illustrate ad acquerello che documentavano il design decorativo e utilitario americano dall’epoca coloniale fino alla fine del Diciannovesimo secolo, in totale ne furono prodotte più di 18.000. Una grande varietà di oggetti fu scelta per la rappresentazione tra cui vetri, ceramiche, vestiti, tessuti, lavori in metallo, giocattoli e arredi. I membri dello staff stabiliti localmente, impiegati dai direttori statali, esaminavano e ricercavano materiali artigianali locali, selezionavano gli oggetti che dovevano essere rappresentati, e verificavano scrupolosamente la storia e l’autenticità di ogni pezzo. Tutte le informazioni conosciute in merito all’oggetto, tra cui una descrizione generale, il periodo o la data di creazione,

---

<sup>139</sup> Saab A. J., op. cit., p. 67.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>141</sup> Susman, Warren I., *Culture as History: The Transformation of American Society in the Twentieth Century*, Pantheon Books, New York, 1984, p. 156.

<sup>142</sup> Grieve V., op. cit., p. 111.

lo stile, il proprietario originale, dove e da chi era stato progettato o creato, le fonti, l'attuale proprietario e la collocazione, erano registrate sul retro della tavola ad acquarello. La priorità era data ai materiali di rilevanza storica che non erano ancora stati studiati, a quelli in pericolo di essere persi, e agli oggetti che erano considerati tipici di vari "modes of life" americani<sup>143</sup>. L'Index era pensato per servire "as a fertilizing influence"<sup>144</sup> sia per agli artisti, che in esso potevano trovare un modello per produrre beni di qualità che fossero radicati nella tradizione autoctona, sia per i comuni fruitori, che vi avrebbero trovato le radici della propria "americanità".

Come era avvenuto per il processo di costruzione dello "usable past", anche la retorica dell'Index aveva poco a che fare con la preservazione e si improntava invece sulla deliberata determinazione di ciò che si potesse definire autenticamente americano o meno. L'ideologia che guidava l'Index era in forte tensione con quella degli altri progetti del FAP, infatti in questo caso la priorità era data ai prodotti artistici piuttosto che al loro processo creativo. Da una parte Cahill mirava a desacralizzarle l'arte individuando nell'utilità il suo principale valore, includendo sotto questa definizione anche le arti applicate, dall'altra però metteva questi oggetti sotto un riflettore mettendo in atto un processo di risacralizzazione<sup>145</sup>.

Questo progetto rappresentò il primo passo di un processo che il Federal Art Project stava attraversando: da un'iniziale definizione "production-based" dell'arte, a una "consumption-based"<sup>146</sup>. Dal 1937 gli attacchi ai progetti culturali del New Deal avevano cominciato a farsi sempre più pressanti, arrivavano sia da parte dei conservatori economici, che li accusavano di sprecare fondi in progetti inutili, sia da parte della commissione per le attività antiamericane, il Dies Committee, che li accusava invece di alimentare focolai di attività sovversive<sup>147</sup>. Questa situazione aveva portato a un progressivo taglio dei fondi da parte del Congresso. Con il procedere della decade, in un clima sempre più difficoltoso, Cahill e il resto dello staff

---

<sup>143</sup> Grieve V., op. cit., p.121.

<sup>144</sup> Glassgold C. Adolph, *Recording American Design*, in O'Connor F., op. cit., p. 169.

<sup>145</sup> Saab A. J., op. cit., p. 73.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>147</sup> Grieve V., op. cit., p.163.

cominciarono a integrare sempre di più la filosofia del consumo all'interno dei loro progetti: ora non solo si incoraggiava il pubblico americano a produrre arte, ma anche a consumarla. Questo era il riflesso di una situazione molto generalizzata, infatti sempre di più gli Stati Uniti si stavano identificando come un Paese di consumatori, piuttosto che di produttori<sup>148</sup>. Fra i modi che il FAP trovò per integrare questa retorica, ci fu ad esempio quello di attivare negli *art centers* delle attività incentrate sul tema del consumo come i forum per discutere dei diritti del consumatore, oppure invitando relatori che facevano parte di organizzazioni di consumatori, come la National Consumer Federation, o anche allestendo esposizioni su tematiche come “The value of money”<sup>149</sup>. Non si trattò di una totale inversione di rotta, l'esperienza estetica individuale veniva sempre incoraggiata. Nel suo discorso alla venticinquesima Conference of Settlements, tenutasi nel maggio del 1937, Parker presentò il consumo culturale come un mezzo per garantire sempre più accesso alle esperienze artistiche:

May I remind you that the Federal Art Project has not only given artists and craftsmen the opportunity to create art but it has given large numbers of people in America their first real opportunity to appreciate art; to consume art as a useful and vitalizing commodity of their daily lives<sup>150</sup>.

A suo avviso “the general circumstance is not over-production but rather under-consumption; comparatively few people own art, yet the potential audience for American art is extremely wide”<sup>151</sup>. Alla fine degli anni Trenta sia Paker che Cahill sostenevano che gli *art projects* del Governo stavano aiutando a far ripartire il consumo culturale informando il pubblico americano sui nuovi tipi di beni e creando nuovi mercati attraverso l'istituzione di comunità artistiche localizzate. Tuttavia, malgrado l'inclusione di una filosofia sempre più incentrata sul consumatore all'interno della propria

---

<sup>148</sup> Saab A. J., op. cit., p. 81.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 83.

pedagogia, non abbandonarono mai quella incentrata sulla produzione culturale come mezzo per desacralizzare e democratizzare l'esperienza estetica e rendere l'arte accessibile. Grazie al Community Art Center Program più di due milioni di persone poterono venire in contatto con l'arte; grazie alle sovvenzioni per gli artisti personaggi come Mark Rothko, Jacob Lawrence e Jackson Pollock ebbero la possibilità di sviluppare la propria arte; e grazie all'Index of American Design le arti applicate raggiunsero la dignità di arte e moltissime conoscenze non andarono perdute<sup>152</sup>.

## 2.4 Il Museum of Modern Art

Il Museum of Modern Art fu fondato da Lillie P. Bliss, Mary Quinn Sullivan, e Abby Aldrich Rockefeller, e fu inaugurato il 7 novembre del 1929, solo una settimana dopo il crollo della borsa di Wall Street. Le tre fondatrici erano facoltose collezioniste d'arte che condividevano un'estetica progressista e avevano creato il museo perché fosse un polo per l'esposizione e lo studio dell'arte moderna. Nella sua *mission* il MoMA si definiva, e si definisce tutt'ora, una "educational institution", quindi anche in questo caso il carattere pedagogico era centrale nell'ideologia<sup>153</sup>. Il personaggio che rese possibile la realizzazione degli obiettivi che il museo che si era posto fu il suo primo direttore Alfred Barr, che avrebbe ricoperto questa carica fino al 1943. Nell'autunno del 1929, poco dopo essere stato assunto, Barr racchiuse il suo progetto per il museo in una brochure intitolata "A New Art Museum", in cui prevedeva che nei successivi due anni sarebbero state ospitate circa venti esposizioni che avrebbero dato conto del panorama dell'arte moderna sia americana che europea "from Cézanne to the present day". Allo stesso tempo

---

<sup>152</sup>Saab A. J., op. cit., p. 83.

<sup>153</sup> La *mission* del MoMA è disponibile su: <https://www.moma.org/about/who-we-are/moma> (consultato il 29/08/2020).

il museo avrebbe raccolto a mano a mano una collezione delle migliori opere d'arte moderna attraverso donazioni, acquisti o prestiti, che avrebbero formato la collezione permanente che sarebbe stata sempre esposta, accompagnata dalle mostre temporanee. Barr ci tenne a precisare che il suo museo non sarebbe entrato in conflitto con quelli, come il Metropolitan, che non accettavano nella propria collezione le opere moderne, mirava anzi a stabilire una relazione con essi che li avrebbe resi complementari. Le sale del MoMA avrebbero ospitato a rotazione opere di artisti viventi da tutto il mondo così “through such collections American students and artists and the general public could gain a consistent idea of what is going on in America and in the rest of the world – an important step in contemporary art education”. Nel tempo il museo “would expand beyond the limits of painting and sculpture in order to include departments devoted to drawings, prints, and other phases of modern art”, segno di una concezione dell'arte al passo con i tempi, che non ammetteva il limite fra le belle arti e quelle applicate. Benché nei primi due anni il museo avrebbe funzionato come una galleria ospitando solo mostre temporanee, nulla di ciò che era esposto sarebbe stato in vendita, “it will function purely as an educational institution”<sup>154</sup>. Su questo aspetto la direzione del museo avrebbe nel tempo cambiato opinione, ideando anche delle mostre che avevano lo scopo di vendere. Barr riuscì a rendere il MoMA realmente rappresentativo del panorama moderno grazie all'impostazione pluridipartimentale che gli aveva dato, che gli permetteva di includere, sia nelle esposizioni temporanee che in quella permanente, esempi di arte pratica, commerciale e popolare accanto a quelle che erano ancora riconosciute come belle arti<sup>155</sup>.

Quando fu assunto Barr aveva solo ventisette anni e aveva appena finito gli studi. Si era formato prima all'Università di Princeton, dove era stato molto influenzato da Charles Rufus Morey, un professore di arte medievale. Da lui, Barr aveva tratto una definizione di arte moderna in termini di criteri formali come geometrico e non geometrico, figurativo e non figurativo. Sono molto

---

<sup>154</sup> Barr Alfred, *A New Art Museum*, disponibile su: <https://maid.moma.org> (consultato il 29/08/2020).

<sup>155</sup> Saab A. J., op. cit., p. 90.

famosi i diagrammi che creò per tracciare la storia dell'arte moderna, pratica che aveva ereditato da Morey. La sua nozione di storia dell'arte procedeva secondo una valutazione formale: misurava lo sviluppo artistico in termini di innovazione stilistica e dei concetti assoluti di bellezza e funzionalità, che sosteneva fossero separati da ogni contesto storico, sociale o morale. Anche Barr credeva che si dovesse abbattere l'aura sacrale dell'arte, e personalmente lo faceva imponendo il criterio di un formalismo funzionale sopra ogni altro possibile valore. Barr aveva poi svolto un dottorato ad Harvard, dove ancora era forte l'ideologia del fondatore del dipartimento di storia dell'arte Charles Eliot Norton, che credeva nella stretta relazione fra arte e vita. Il personaggio di cui aveva subito più l'influenza era Paul Sachs, insegnante di "Museum Work and Museum Problems", il cui metodo si fondava sull'utilizzo del museo come strumento educativo. Barr inoltre era un sostenitore della filosofia deweyana e credeva nelle teorie culturali progressiste che caratterizzavano gli anni Trenta<sup>156</sup>.

Che l'esperienza fosse al centro del metodo pedagogico modellato da Barr per il MoMA è dimostrato dalle sue stesse parole, nell'introduzione del catalogo della mostra "Modern Works of Art: Fifth Anniversary Exhibition" del 1934 aveva scritto: "Words about art may help to explain techniques, remove prejudices, clarify relationships, suggest sequences and attack habitual resentments through the back door of the intelligence. But the front door to understanding is through experience of the work of art itself"<sup>157</sup>. Tuttavia, rispetto al modello proposto da Dewey, e seguito sia dal Federal Art Project che dal Black Mountain College, che si focalizzava su un'educazione attraverso la produzione artistica, il paradigma del MoMA era differente. Il MoMA era un'istituzione d'élite sin dal principio, e Barr era conscio del fatto il suo successo sarebbe necessariamente passato attraverso una filosofia del consumo. Un esempio di questa retorica si nota nel tipo di relazione che legava enti culturali come il MoMA ai grandi magazzini, e per estensione alla cultura commerciale americana, già dagli anni Venti<sup>158</sup>. Già dall'inizio, lo

---

<sup>156</sup> Saab A. J., op. cit., p. 91.

<sup>157</sup> Barr Alfred, *Modern Works of Art: Fifth Anniversary Exhibition*, New York, The Museum of Modern Art, 1934, p. 11.

<sup>158</sup> Saab A. J., op. cit., p. 86.

staff del MoMA instaurò forti legami con grandi centri commerciali come Marshall Field, Macy's, e Lord and Taylor, e anche con negozi più piccoli, che facevano diretto riferimento alle esposizioni del MoMA e ai musei in generale per le loro campagne pubblicitarie e per le tecniche espositive. La crescita della cooperazione fra i musei e i grandi magazzini negli anni Trenta dimostra non solo come queste istituzioni non fecero distinzione fra arte e commercio, ma anche come fecero crollare il limite fra educazione e consumo<sup>159</sup>. Si nota qui una decisiva divergenza rispetto a Dewey, poiché far tornare l'arte alla vita e favorirne la democratizzazione non significava farla diventare un oggetto di consumo capitalistico. Questi elementi sarebbero poi stati rafforzati dalla politica espositiva del MoMA nella seconda metà degli anni Trenta: incentrata principalmente sul design americano, e dove tutto ciò che era esposto poteva essere comprato.

Come Cahill e Dewey, Barr credeva che un'arte democratica fosse basata sull'esperienza e sulla partecipazione di un ampio pubblico, ma il suo modo di agire in questa direzione fu attraverso una "pedagogy of cultural consumption"<sup>160</sup>: in base a questa "learning about 'art' became, in essence, learning about what to buy"<sup>161</sup>. Il MoMA mirava a educare il pubblico affinché divenisse esteticamente informato al punto da saper riconoscere, comprare e utilizzare prodotti moderni di alta qualità. Questa pedagogia del consumo culturale evidenziava il ruolo attivo che i consumatori americani avrebbero potuto giocare nel fondere arte e vita, e dar vita a un'estetica democratica. Secondo questa strategia, l'arte avrebbe ritrovato il proprio posto nella vita quotidiana collocando il capitale culturale nell'esperienza estetica individuale, e includendo i beni di produzione industriale all'interno della definizione di arte, la si sarebbe desacralizzata e democratizzata<sup>162</sup>. Anche qui si nota la divergenza rispetto alla retorica deweyana, che non comportava una presunta estraneità alla produzione e al consumo, ma neanche la sua stretta rispondenza a logiche di profitto.

---

<sup>159</sup> Saab A. J., op. cit., p. 86.

<sup>160</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>162</sup> *Ivi*, p. 88.

Barr ideò una serie di programmi educativi per il pubblico del suo museo. Uno dei primi mezzi utilizzati furono i testi esplicativi: i cataloghi e le didascalie delle opere in mostra avevano assunto lo scopo di strumenti didattici, Barr vi inseriva anche citazioni intellettuali o di contesto per favorire la comprensione di ciò che si stava guardando. Un'altra iniziativa fu la partecipazione di Barr al programma radiofonico "Art in America in Modern Times" con Holger Cahill. Lo scopo del programma era quello di educare e intrattenere il pubblico sul tema dell'arte contemporanea, e si sviluppava in una serie di puntate di quindici o venti minuti che erano trasmesse il sabato sera alle venti tra l'ottobre del 1934 e il gennaio del 1935. Per permettere al pubblico di seguire il "corso", Cahill e Barr pubblicarono anche dei manuali che potevano essere ordinati per corrispondenza, e ne furono venduti oltre ventitremila<sup>163</sup>. Nel 1936 Barr assunse Artemas C. Packard, uno storico dell'arte progressista al vertice del dipartimento di arte del Dartmouth College, perché studiasse il museo e aiutasse a definire una linea educativa da seguire. Come Dewey, Packard credeva nell'arte come esperienza, cosa che la fruizione nel museo difficilmente permetteva, in quanto contribuiva al suo processo di sacralizzazione. Dopo un anno e mezzo di ricerca suggerì che, dal momento che il MoMA nasceva con l'intento di rivolgersi a un ampio pubblico e non solo a un'élite di conoscitori ed esperti, aveva bisogno di stabilire un programma educativo autonomo per combinare lo studio e la promozione del modernismo in America<sup>164</sup>. Secondo Packard era necessario da una parte mantenere i più alti standard qualitativi nelle opere, dall'altra fornire al pubblico gli strumenti per accedervi. I due obiettivi sembravano in contraddizione, ma Packard era convinto che col tempo le due cose si sarebbero compenstrate: si trattava da una parte di democratizzare l'accesso all'arte, dall'altra di desacralizzarla imponendo standard basati non solo sul carattere estetico ma anche funzionale; questo chiaramente valeva in particolar modo per le esposizioni di design<sup>165</sup>. In parte come frutto di questa indagine, nel 1937 Barr assunse Victor E. D'Amico per dirigere il nuovo

---

<sup>163</sup> Grieve V., op. cit., p. 53.

<sup>164</sup> Saab A. J., op. cit., p. 94.

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 95.



Educational Project del MoMA. Prima di essere assunto dal museo, D'Amico aveva lavorato come insegnante di arte nelle *settlement houses* di Manhattan e del Bronx, e dal 1926 al 1948 era stato a capo del dipartimento di arte della Ethical Culture Fieldston School nel Bronx. Anche lui era un grande sostenitore delle teorie di Dewey, e portò il suo metodo educativo progressista nel museo. Come prima cosa si concentrò sui più piccoli: ideò delle mostre di arte e architettura moderna itineranti che furono esposte nelle scuole della città, poi fece in modo che le scuole venissero al museo. Infatti, nel 1939, D'Amico diede vita alla Young People's Gallery che doveva essere un luogo in cui adulti e bambini avrebbero potuto comunicare attraverso lo scambio di idee, attività pratiche e nuovi esperimenti nell'educazione artistica per genitori, insegnanti e pubblico generico. Le esposizioni in questa sezione erano scelte e allestite da giurie di studenti che potevano selezionare le opere sia fra quelle della collezione permanente e sia fra quelle prestate da collezioni private o da gallerie d'arte<sup>166</sup>. Tuttavia, il mezzo che Barr riteneva più educativo per il pubblico era la visione delle grandi mostre.

Come già accennato in precedenza, nel 1932 Barr si assentò temporaneamente dal museo e al suo posto invitò Holger Cahill a ricoprire il suo ruolo. Cahill sfruttò il suo tempo al MoMA per sviluppare molte idee che poi sarebbero culminate nei progetti del Federal Art Project, in particolar modo concentrò le sue mostre sull'arte popolare di cui la più importante fu "American Folk Art: The Art of the Common Man in America, 1750-1900", che già presentava la retorica che poi avrebbe caratterizzato l'Index of American Design. Anche se poteva sembrare strano che un museo dedicato all'arte moderna ospitasse un'esposizione del genere, in realtà rientrava nella politica educativa del MoMA. Evidenziando la relazione fra la forma e la funzione, e mostrando i modi in cui "folk artists tried to set down not so much what they saw as what they knew and what they felt"<sup>167</sup>, Cahill sosteneva che gli artefatti popolari prefigurassero l'*ethos* modernista per cui anche gli artisti contemporanei rappresentavano cosa sapevano e cosa sentivano, piuttosto che

---

<sup>166</sup> Saab A. J., op. cit., p. 95.

<sup>167</sup> Cahill H., *American Folk Art: The Art of the Common Man in America, 1750-1900*, op. cit., p. 28.

solo ciò che vedevano<sup>168</sup>. Così facendo si spingeva il pubblico a creare un collegamento tra il passato e il presente che avrebbe facilitato la comprensione delle opere contemporanee.

Ma il più grande attacco del MoMA alle gerarchie artistiche e il suo maggior appello alla democrazia in arte, fu con le mostre di design industriale. Sin dall'inizio, Barr incluse esempi di arti industriali, sia americane che europee, nelle collezioni del museo. Credeva che il museo si sarebbe dovuto impegnare nella definizione degli standard e nella scrittura della storia degli oggetti industriali; per questo nel 1932 diede vita al Department of Industrial Design. Secondo Barr e il giovane responsabile del dipartimento, Philip Johnson, i criteri principali che definivano l'oggetto di moderno design industriale erano l'alta qualità del design da un punto di vista formale e l'utilità. Dopo aver dato una precisa definizione, lo scopo del museo era quello di educare il pubblico a riconoscere e consumare questi beni<sup>169</sup>. Il fondamento ideologico di questa politica era radicato negli ideali dei movimenti di design progressista europeo come l'Art and Crafts inglese, il De Stijl olandese, e la scuola tedesca del Bauhaus, i cui lavori vennero anche esposti nel museo. Tuttavia il design europeo era molto differente da quello promosso dal MoMA; infatti nell'ideologia di personaggi come William Morris o Walter Gropius, la figura dell'artigiano era al centro dell'attenzione, e si auspicava il riavvicinamento fra il lavoratore e il frutto del suo lavoro, inoltre i beni prodotti erano in diretto collegamento con i loro produttori in termini di valore, ed erano in generale costosi e quindi rivolti a un'audience specializzata<sup>170</sup>. Al contrario le mostre di design del MoMA miravano ad ampliare il pubblico per il design industriale negli Stati Uniti rendendo accessibili beni anonimi, fatti da macchinari, e moderni. In concreto il ruolo del lavoratore nelle mostre del MoMA fu soppiantato da quello della macchina. Tra le più importanti mostre di design che si tennero al museo negli anni Trenta si annoverano "Machine Art" (1934), "Useful Objects Under Ten Dollars" (1937), e "Useful Objects Under Five Dollars" (1938). I prodotti

---

<sup>168</sup> Saab A. J., op. cit., p. 97.

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>170</sup> *Ibidem*.

esposti nelle mostre erano per la maggior parte disponibili all'acquisto nello shop del museo<sup>171</sup>.

Con la sua pedagogia del consumo culturale, a suo modo anche il MoMA aveva dimostrato di condividere gli obiettivi di ampliare i confini della definizione di arte e della sua audience. Barr e Johnson credevano che comprare arte, secondo la loro definizione di arte, avrebbe notevolmente migliorato la qualità della vita di molti americani: le banali azioni quotidiane si sarebbero trasformate in esperienze estetiche. La loro ideologia non mirava a essere una mera preferenza estetica, ma a diventare uno stile di vita radicato nell'esperienza quotidiana<sup>172</sup>.

Purtroppo il sopraggiungere della fine degli anni Trenta decretò anche per il MoMA un riadattamento dei propri obiettivi pedagogici. La crescente tendenza degli Stati Uniti a rivolgersi al consumo come soluzione per la ripresa economica costrinse il museo a fare concessioni al mercato capitalista. Rispetto al passato, si erano invertiti i ruoli fra museo e grandi magazzini, adesso era il primo a prendere esempio dai secondi in quanto la qualità del consumo di beni da parte del pubblico americano, stava lasciando il passo alla quantità. Di riflesso l'educazione del pubblico finì per passare in secondo piano. Il MoMa divenne nel tempo sempre più dogmatico nell'affermazione del proprio paradigma teorico del modernismo e di un rigido formalismo nell'arte, di conseguenza le esposizioni erano sempre meno accessibili per un pubblico non colto<sup>173</sup>.

## 2.5 La fine degli anni Trenta

---

<sup>171</sup> Saab A. J., op. cit., pp. 105-126.

<sup>172</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>173</sup> *Ivi*, p. 128.

Alla fine degli anni Trenta, le istanze progressiste che si fondavano sull'ideologia articolata da John Dewey, e che avevano trovato nella Depressione l'occasione di esprimersi, stavano cominciando a vacillare. Diversi fattori contribuirono a questa inversione di tendenza. Un primo elemento fu la forte risonanza che la politicizzazione della cultura da parte dei regimi totalitari in Europa ebbe negli Stati Uniti. Uno dei fatti più eclatanti fu quello verificatosi nel 1937, quando gli ufficiali nazisti eliminarono dai musei tedeschi migliaia delle opere contemporanee perché considerate segno del decadimento culturale. Fra queste c'erano lavori di artisti come George Grosz, Ernst Ludwig Kirchner, Paul Klee, Franz Marc, Emil Nolde, Otto Dix, Pablo Picasso, Jean Metzinger, Albert Gleizes, Piet Mondrian, Marc Chagall e Wassily Kandinsky. Seicentocinquanta di queste opere furono scelte come emblemi della corruzione che aveva raggiunto l'arte secondo il Reich, e costituirono il corpo della mostra "Entartete Kunst", arte degenerata, che inaugurò a Monaco di Baviera nel luglio del 1937 e viaggiò in altre undici città della Germania e dell'Austria durante il corso dello stesso anno. A questa fu contemporanea e contrapposta la mostra "Große Deutsche Kunstausstellung", "Grande mostra d'arte tedesca", che mostrava invece l'arte approvata dal regime: figurativa, di gusto neoclassico e che incarnasse l'ideologia nazionalsocialista<sup>174</sup>. Contemporaneamente nella Russia sovietica si stava sviluppando la corrente artistica del realismo socialista, la cui funzione principale era quella di avvicinare l'arte alla cultura delle classi proletarie con uno stile particolarmente comprensibile e soprattutto celebrare nei contenuti il progresso socialista<sup>175</sup>. Quando giunsero negli Stati Uniti, queste notizie generarono un'ondata di diffidenza nei confronti della sponsorizzazione delle arti da parte dello Stato. Su questo fronte si schierarono non solo gli storici oppositori, ma anche alcuni di coloro che prima avevano sostenuto i programmi culturali, perché temevano che il Governo se ne stesse servendo come strumento di propaganda. Allo stesso tempo anche il tipo di arte che era comunemente associata al FAP, di carattere figurativo, iniziò a non essere vista di buon occhio a causa del fatto che era

---

<sup>174</sup> Grieve V., op. cit., p. 164.

<sup>175</sup> *Ibidem*.

molto simile a quella scelta dai regimi<sup>176</sup>. La divisione dell'opinione pubblica si manifestò in particolar modo in sede al dibattito sulle proposte di legge per rendere permanente il sostegno dello Stato alle arti. Fra gli oppositori c'erano gli *anti-new dealers*, i conservatori, coloro che accusavano i progetti culturali di aderire a movimenti reazionari, e anche alcuni artisti che temevano che l'ingerenza dello Stato nelle arti divenisse troppo limitante. Le posizioni di questi ultimi furono elencate efficacemente da Peyton Boswell, l'editore della rivista "The Art Digest". Anche se Boswell aveva supportato il FAP come misura temporanea, sosteneva che rendere l'arte economicamente dipendente dallo Stato avrebbe portato a una irreggimentazione, alla propaganda e alla perdita della libertà artistica e politica. Del resto, era proprio questo che stava accadendo in Germania e in Russia. In più Boswell aggiunse che l'appartenenza politica avrebbe rimpiazzato il talento e il merito come criterio per ottenere l'impiego<sup>177</sup>. A sostenere la proposta di legge invece si schieravano i liberali del New Deal, e tutti gli altri artisti che per la maggior parte facevano parte di organizzazioni come American Artists' Union che combattevano in prima linea. La questione rappresentò uno degli argomenti principali alla American Artists' Congress del 1938, alla quale partecipò anche Holger Cahill. In questa occasione gli artisti si espressero affermando che queste proposte di legge incarnavano i principi di un'arte democratica e salvaguardavano la possibilità per tutti di dare il proprio contributo alla cultura nazionale, piuttosto che dover stare solo ad ammirarla. Soltanto il sostegno dello Stato, a loro avviso, avrebbe potuto stimolare e garantire l'ampio accesso alla cultura<sup>178</sup>. Nello stesso 1938 la House of Representatives decretò la sconfitta della proposta di legge con una maggioranza dell'opposizione di 195 a 35<sup>179</sup>.

Il dibattito in merito a questa proposta denota che alla fine degli anni Trenta ci fu una crescente fascia di artisti che stava iniziando a dare la priorità alla libertà d'espressione rispetto all'impegno sociale. Fu questo il momento in cui alcuni artisti iniziarono a sperimentare la pittura astratta. Rifuggendo

---

<sup>176</sup> Grieve V., op. cit., p. 164.

<sup>177</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>178</sup> *Ivi*, p. 170.

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 172.

soggetti riconoscibili, l'astrazione era sempre più identificata con l'antifascismo e un senso di libertà intrinsecamente americano. La somma di molti elementi contribuì allo sviluppo dell'arte astratta. Il primo fra questi fu l'arrivo di molti artisti europei che furono costretti a emigrare negli Stati Uniti, e che portarono con sé la loro esperienza offrendo agli artisti americani la possibilità di vedere nuove forme. Alcuni di loro, fra cui Josef Albers, furono tra i fondatori dell'organizzazione American Abstract Artists (AAA) nel 1936<sup>180</sup>. Un altro elemento è rappresentato dal fatto che tra il 1936 e il 1937 il MoMA inaugurò due tra le più importanti mostre di arte astratta mai viste<sup>181</sup>. La prima, "Cubism and Abstract Art" (marzo-aprile 1936) fece molto clamore in quanto a diciannove delle sculture destinate alla mostra fu negato di entrare nel Paese senza il pagamento di un dazio, come invece era concesso a tutte le opere d'arte, perché non gli fu riconosciuto il valore di opere d'arte dai funzionari doganali. Infatti sotto il Tariff Act, una legge che favoriva una politica commerciale protezionistica, per non pagare il dazio di ingresso le sculture dovevano essere delle opere d'arte originali, senza uno scopo pratico, e raffiguranti forme umane o animali. La seconda mostra, "Fantastic art, Dada, Surrealism" (dicembre 1936 – gennaio 1937), fu molto innovativa ma raccolse anche molte critiche. Cahill credeva che la politica di libertà artistica del FAP fosse in parte responsabile dello sviluppo dell'arte astratta americana: alcuni fra i primi artisti che sperimentarono la pittura astratta negli Stati Uniti, come Stuart Davis, Arshile Gorky, Willem de Kooning, Jackson Pollock, Marck Rothko, Barnett Newman, Adolph Gottlieb e Clyfford Still, lavoravano per il FAP. In un articolo scritto per l'esposizione "American Art Today" della New York Art Fair del 1939, Cahill sosteneva che i tempi stessero cambiando e gli artisti astratti fossero alla ricerca di "a new symbolism, a universal symbolism of art, a plastic and visual language which will be understood of all men"<sup>182</sup>. Intanto anche l'artista Thomas Hart Benton, uno dei più famosi pittori regionalisti degli anni Trenta, si rese conto

---

<sup>180</sup> Informazioni in merito alla AAA alla pagina: <http://americanabstractartists.org/> (consultato il 30/08/2020).

<sup>181</sup> Informazioni in merito alle due mostre nella sezione "Exhibitions History" di: <https://www.moma.org/> (consultato il 30/08/2020).

<sup>182</sup> Cahill Holger, *American Art Today*, in "Parnassus", Vol. 11, n. 5, Maggio 1939, p. 36.

del fatto che quel tipo di arte era ormai fuori luogo e iniziò a sperimentare uno stile che rimandava al surrealismo<sup>183</sup>. Anche l'artista Stuart Davis, presidente dell'American Artists' Congress, sosteneva che l'arte astratta avrebbe potuto combattere il fascismo meglio del realismo sociale. Attaccò quest'ultimo affermando che "Domestic naturalism, the chicken yard, the pussy cat, the farmer's wife, the artist's model, Route 16A, natural beauties of the home town, etc."<sup>184</sup> fossero gli unici soggetti dell'arte statunitense e che questa distanza rispetto ai modelli europei non dovesse essere un motivo di vanto, in quanto indicava solamente il loro isolamento rispetto alle forze più progressiste nell'arte. Il regionalismo e il realismo sociale appartenevano al passato, invece l'arte astratta rifiutava l'isolazionismo e si caratterizzava come distintamente americana.

The attitude of domestic naturalism reality is always idealistic and subjective, whereas the attitude of abstract painting is realistic and objective. Domestic naturalism always affirms a static world in which every color, shape, and perspective is familiar, and which conveys the sentiment that they will always be just like that. [...] As a genuine contemporary expression, abstract art has not simply reflected a familiar reality, the remoteness of whose origin makes it seem unmoving, but it has created a new reality. Abstract art is an integral part of the changing contemporary reality, and it is an active agent in that objective process. [...] That is why I say abstract art is a progressive social force<sup>185</sup>.

Ribaltando le interpretazioni tradizionali, Davis sosteneva il naturalismo domestico fosse "idealistic and subjective", invece che la pittura astratta fosse "realistic and objective" capace di cogliere le mutevoli sfaccettature della realtà.

Furono molti quelli che inizialmente criticarono l'arte astratta accusando gli artisti di rigettare le loro responsabilità professionali e morali di comunicare

---

<sup>183</sup> Grieve V., op. cit., p. 174.

<sup>184</sup> Davis Stuart, *Abstract painting today*, in O'Connor, op. cit., p. 122.

<sup>185</sup> *Ivi*, pp. 125-126.

con un ampio pubblico e di dare forma agli eventi e alle emozioni del loro tempo<sup>186</sup>. La risposta degli artisti a questa accusa, almeno all'inizio, fu che la loro arte non abbandonava l'impegno sociale, piuttosto non volevano imporre al pubblico la propria visione politica o intellettuale, cosa che invece a loro avviso avveniva con il realismo sociale, mostrando dei contenuti riconoscibili: il loro linguaggio invece era universale<sup>187</sup>. Di fatto in realtà molti di questi artisti cominciarono a focalizzarsi sull'arte come un mezzo d'espressione personale piuttosto che sociale. Un evento cruciale nella storia dell'affermazione dell'espressionismo si verificò nel 1939: la pubblicazione del saggio "Avant-Garde and Kitsch" scritto da un giovane critico d'arte di nome Clement Greenberg. Costui sarebbe diventato il maggiore teorico dell'Espressionismo astratto americano, e già in quella sede difese l'arte astratta, definendola "avanguardia", come l'unico baluardo che potesse contrastare l'avanzata del "kitsch", la cultura di massa.

L'entrata in guerra degli Stati Uniti all'inizio degli anni Quaranta, sospese temporaneamente i dibattiti sull'arte, ma era già chiaro che la *middlebrow culture* promossa dai progressisti stesse tramontando, in quanto ormai inesorabilmente associata all'arte figurativa, a un nazionalismo politicamente conservatore, e all'isolazionismo rispetto al resto del panorama artistico mondiale. Al suo posto stava nascendo una nuova cultura che si identificava negli ideali di libertà espressiva incarnati nell'arte astratta, in un progressivo internazionalismo, e in un gusto più raffinato, prerogativa dell'*élite* culturale. Le persone comuni, che durante il periodo della Depressione erano state identificate sia come i passati protettori, sia come la futura speranza per la democrazia culturale americana, erano ormai comunemente associate alla mentalità della massa. Un nuovo tipo di esperienza estetica stava per affermarsi negli Stati Uniti.

---

<sup>186</sup> Grieve V., op. cit., p. 175.

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 176.



## Capitolo 3

### L'esperienza estetica secondo Clement Greenberg

“Art criticism, I would say, is about the most ungrateful form of ‘elevated’ writing I know of. It may also be of the most challenging – if only because so few people have done it well enough to be remembered – but I’m not sure the challenge is worth it”.

Clement Greenberg, *Autobiographical Statement*, 1955.

Alla fine degli anni Trenta, la ricerca di un'identità culturale autenticamente americana che aveva caratterizzato il corso del decennio era giunta al proprio fine. Le istanze progressiste dei primi anni si erano trasformate di pari passo con le mutazioni della politica e della società, e avevano condotto a una quasi totale inversione di tendenza nell'approccio alla cultura. Quell'identità che gli Stati Uniti avevano ricercato nella propria tradizione popolare, nella demistificazione dell'aura sacrale che circondava i manufatti artistici e nella democratizzazione dell'arte, si rivelò essere da tutt'altra parte, ossia in una cultura moderna in cui l'arte e gli artisti si opponevano alle contingenze sociali e politiche distaccandosene, in favore degli ideali di libertà espressiva. Questa era incarnata dall'arte astratta, attorno alla quale si stava creando un clima di crescente internazionalismo in cui però l'arte tornava a essere appannaggio di pochi, solo coloro che potevano vantare un gusto estetico ben coltivato. In questo modo la parentesi aperta dopo lo scoppio dell'industrializzazione che aveva visto la nascita e la crescita della *middlebrow culture* contro l'egemonia culturale dell'*élite* si andava chiudendo, e stava lasciando spazio a un nuovo tipo di esperienza culturale

che richiamava per molti aspetti quei valori propugnati dalla *genteel tradition*. Tuttavia il rivoluzionario insegnamento progressista aveva lasciato la propria impronta sia sulla nuova produzione artistica, a opera di quelli che sarebbero stati gli espressionisti astratti, sia sulle modalità della sua fruizione, da parte di un pubblico colto: l'esperienza diretta dell'opera e la preminenza del processo artistico sul prodotto finito continuarono a rappresentare dei cardini determinanti anche nella nuova esperienza estetica americana.

Il principale interprete di questa stagione culturale, storica, e sociale fu il critico d'arte Clement Greenberg. La sua figura, quantomai controversa, conobbe fasi alterne di successo e discredito; tuttavia il suo contributo alla scena artistica americana è considerato uno dei più influenti nel trasferimento della capitale dell'arte da Parigi a New York. A favorire questo passaggio era stata la concomitanza di una serie di fattori<sup>1</sup>, fra tutti l'uscita degli Stati Uniti dalla guerra come superpotenza mentre l'Europa versava in condizioni di estrema difficoltà. In questa temperie il critico statunitense svolse un ruolo fondamentale in quanto seppe incanalare queste tendenze e imporre al resto del mondo l'avanguardia americana come l'unica degna erede di quelle europee.

Tracciare il profilo di Greenberg risulta complesso, poiché egli non predispose mai un testo organico in cui fosse sistematizzato il proprio pensiero. Si rende quindi necessaria un'operazione di ricostruzione attraverso l'analisi dei numerosissimi scritti che ha lasciato, saggi, recensioni e interviste, attraverso i quali è possibile evidenziare delle linee guida che nel tempo caratterizzarono la sua impostazione teorica. Da un punto di vista metodologico, l'approccio di Greenberg allo studio dell'arte si pone sulla scia della tradizione di stampo formalista. Questa è stata ben definita dalla storica dell'arte Anne D'Alleva nel suo "Methods & Theories of Art History" come "an approach to works of art that emphasizes the viewer's engagement with their physical and visual characteristics, rather than contextual analysis or the

---

<sup>1</sup> Si veda il paragrafo 2.5 "La fine degli anni Trenta" nel precedente capitolo.

search of meaning”<sup>2</sup>. Essa affondava le sue radici nel pensiero di Kant<sup>3</sup>, e trovava conferma nelle posizioni di numerosi personaggi tra cui Roger Fry e Clive Bell<sup>4</sup>. Greenberg vi si inserisce in maniera singolare: da un lato perché non rinunciò mai totalmente all’analisi storico-sociale da cui determinati fenomeni culturali avevano preso piede; dall’altro perché il suo intero impianto critico-teorico si fondava su un preponderante momento estetico-pratico costituito dall’esperienza attiva dell’opera d’arte.

L’esperienza estetica riveste nel metodo e nell’opera del critico una posizione essenziale: rappresenta di fatto la *conditio sine qua non* di esistenza e giustificazione del suo apparato teorico. Al fine di comprendere le motivazioni per cui essa ricoprì tale ruolo, si procederà a una disamina cronologica e tematica degli aspetti che caratterizzarono l’attività critica di Greenberg, dalla formazione alla sua evoluzione nel tempo, in modo da essere in grado di risalire ai precisi passaggi che portavano alla formulazione del suo giudizio estetico e dimostrare l’imprescindibilità dell’esperienza estetica in questo processo. Per stabilire una suddivisione cronologica della produzione greenberghiana, un riferimento importante è rappresentato dal testo “Clement Greenberg between the lines” (2010) del professore e critico Thierry De Duve il quale ha ipotizzato una partizione in tre momenti: il *primo Greenberg*, ossia quello della fine degli anni Trenta e dei primi anni Quaranta, ancora molto legato alla formazione letteraria e alle forti convinzioni politiche; il *secondo Greenberg* che sarebbe invece il critico d’arte militante, quello che si era affermato nel panorama statunitense e internazionale dal secondo dopoguerra; infine il *terzo Greenberg*, quello che circa dalla fine degli anni Sessanta si era dedicato alla riconsiderazione della propria posizione critica fornendone una

---

<sup>2</sup> D’Alleva Anne, *Methods & Theories of Art History*, Londra, Laurence King Publishing Ltd., 2012, p. 16.

<sup>3</sup> Nella *Critica del Giudizio* Kant sostiene che il poeta “dà corpo, con una perfezione della quale non si trova esempio in natura, a cose che ricorrono nell’esperienza (ad esempio la morte, l’invidia e gli altri vizi, così l’amore, la gloria ecc.), trascendendo i limiti dell’esperienza con un’immaginazione che [...] tende verso il massimo” così ci presenta “un’idea estetica [...] la cui funzione specifica è di vivificare l’animo, aprendo alla sua vista un campo sterminato di rappresentazioni affini”. In: Kant Immanuel, *Delle facoltà dell’animo che costituiscono il genio*, in *Critica della Ragione*, trad. it. a cura di Bosi A. in “Classici della Filosofia”, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1993, pp. 287-288.

<sup>4</sup> In merito alla concezione di formalismo di Roger Fry e Clive Bell si veda il paragrafo 1.5 del presente lavoro.

formulazione in una chiave sempre più vicina all'estetica<sup>5</sup>. Sulla scorta di questa suddivisione, si inizierà con il delineare i caratteri dell'indagine storica e sociale del critico: dai suoi esordi con "Avant-Garde and Kitsch" nel 1939, in cui identificava come unica salvezza l'Avanguardia artistica, partendo dalla constatazione di una spaccatura culturale in seno alla società americana; ai suoi sviluppi successivi, evidenziando la decisiva svolta avvenuta dalla fine degli anni Quaranta. In seconda istanza si esplorerà la vera e propria attività critica di Greenberg, esplosa dopo la fine della guerra, cercando di ricostruire la sua peculiare narrazione della storia dell'arte, che si profilerà come una genealogia del Modernismo, volta a legittimare il ruolo preponderante della pittura astratta americana nel panorama artistico mondiale del dopoguerra. Infine sarà possibile constatare la compenetrazione fra queste due tipologie di analisi, storico-sociale e artistica, e la loro confluenza in un'unica metodologia a cavallo fra la teoria e la pratica, e fra la critica e l'estetica. Proprio nella definizione di questo metodo e della sua dimensione *in primis* esperienziale, risiede il fulcro di questa ultima parte.

### **3.1 Il primo Greenberg e l'analisi storica e sociale**

Clement Greenberg nacque nel 1909 a New York da una famiglia di ebrei polacchi emigrati all'inizio del Novecento. Sin da piccolo crebbe in un ambiente culturalmente stimolante e politicamente schierato: "I was brought up in a family where socialism was the only religion. My father's and mother's culture was Italian opera and Russian novels, and being an intellectual was supposed to be the height"<sup>6</sup>. Le velleità artistiche che aveva

---

<sup>5</sup> De Duve Thierry, *Clement Greenberg between the lines*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2010, pp. 8-9.

<sup>6</sup> Evans T., Harrison C., *A Conversation with Clement Greenberg in Three Parts*, in Morgan Robert C. (a cura di), *Late Writings*, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 2003, p. 170.

manifestato in giovane età furono assecondate dai genitori che lo iscrissero alle lezioni di disegno della Art Students' League di New York, ma nel tempo l'interesse di Clement si rivolse sempre di più verso la letteratura, facoltà che scelse di frequentare alla Syracuse University. Diplomatosi nel 1930, si sostenne per qualche anno lavorando nelle aziende del padre e come traduttore per alcune case editrici, finché ottenne un posto come impiegato presso la United States Civil Commission. Fu proprio lì che cominciò a scrivere, compiaciuto "an office of my own and a lot of free time"<sup>7</sup>. Contemporaneamente intercorsero due eventi che avrebbero cambiato il corso della sua vita: la conoscenza con il futuro critico d'arte Harold Rosenberg e quella dell'artista Lee Krasner<sup>8</sup>. Greenberg conobbe Rosenberg a una cena, e da subito nacque fra i due un'amicizia fondata su una profonda condivisione: entrambi erano figli di immigrati ebrei dai quali avevano ereditato una forte identità culturale così come politica, il socialismo, ed entrambi erano interessati all'arte e alla letteratura. Rosenberg non era ancora un personaggio affermato, ma frequentava già l'ambiente intellettuale newyorkese nel quale introdusse Greenberg, e lo avvicinò in particolare all'*entourage* che orbitava attorno alla "Partisan Review", una rivista di impostazione trockijsta. Si trattava di un ambiente molto fecondo per i due che avevano in comune una particolare propensione verso la figura di Lev Trockij, sostenitore del socialismo internazionale, e una forte avversione nei confronti del regime di Stalin in Russia. Al tempo Rosenberg lavorava al "WPA's American Guides", progetto volto alla pubblicazione di libri e *pamphlets* che raccontavano la storia degli stati americani, con l'artista Lee Krasner, e pensò di presentare quest'ultima all'amico. L'incontro fu particolarmente fruttuoso: infatti la Krasner, che sarebbe in seguito divenuta moglie di Jackson Pollock, lo introdusse alla scuola dell'artista tedesco Hans Hofmann e al circolo di artisti che la frequentavano<sup>9</sup>. Così Greenberg si avviò allo studio dell'arte e del Modernismo. L'interpretazione di Hofmann del modernismo derivava dalla

---

<sup>7</sup> Evans T., Harrison C., *A Conversation with Clement Greenberg in Three Parts*, in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 171.

<sup>8</sup> Noyes Platt Susan, *Clement Greenberg in the late 1930s – A New Perspective on his Criticism*, in "Art Criticism", vol. 5, n. 2, 1989, p. 50.

<sup>9</sup> Per quanto riguarda l'esperienza di Greenberg alla scuola di Hofmann si fa riferimento in particolare alla ricostruzione fatta da Susan Noyes Platt in: Noyes Platt S., op. cit., pp. 50-51.

sua esperienza diretta in Germania, dove era venuto a contatto con gli artisti della *Secessione*, e successivamente a Parigi, dove invece aveva conosciuto artisti come Picasso, Braque, Matisse e altri. Dopo aver già insegnato arte ad allievi americani in Germania, Hofmann si era trasferito negli Stati Uniti nel 1930, per poi stabilirsi a New York nel 1931 e aprire la propria scuola. Greenberg decise di iscriversi a tre delle sei lezioni che Hofmann tenne nell'inverno fra il 1937 e il 1938, un'esperienza che per sua stessa affermazione si sarebbe dimostrata rivelatrice. A quel tempo Greenberg aveva una conoscenza molto sommaria dell'arte in generale e ancora di meno di quella moderna; infatti, fatta eccezione per le lezioni che da bambino aveva frequentato all'Art Students' League, si era sempre dedicato allo studio della letteratura e della lingua. Nell'approcciarsi alle lezioni di Hofmann, il futuro critico ebbe modo di compiere velocemente un salto da una concezione tradizionale dell'arte a una moderna. Hofmann infatti incentrava i propri seminari sugli artisti più recenti come i cubisti, gli espressionisti, i futuristi e i surrealisti, tenendo conto delle esposizioni del MoMA in modo che i suoi studenti potessero vederli dal vivo. Fu grazie a Hofmann che Greenberg ragionò per la prima volta sui meccanismi che le opere d'arte sottendevano: l'artista insegnava le dinamiche del piano di pittura, l'importanza del colore e della forma nella costruzione della superficie della tela, che non doveva più essere concepita come un piano prospettico, come convenzionalmente avveniva, ma come uno spazio<sup>10</sup> da costruire in maniera plastica, "something concrete"<sup>11</sup>. Sempre qui Greenberg sentì parlare degli strumenti del pittore in termini di *medium*, non come semplici oggetti, ma come elementi che contribuivano alla determinazione dei limiti entro cui la pittura si distingueva rispetto a tutte le altre manifestazioni artistiche e culturali. La maggior parte di quelli che sarebbero diventati i fondamenti teorici del pensiero di Greenberg sono riconducibili all'insegnamento di Hofmann, la cui presenza a New York fu determinante sia per quanto riguarda lo sviluppo della pittura avanguardista americana, che per i critici e gli intellettuali che vennero a

---

<sup>10</sup> Nella concezione della tela come spazio, la visione di Hofmann si distanzia in parte da quella futura di Greenberg, che invece la considererà una superficie bidimensionale.

<sup>11</sup> Noyes Platt S., op. cit., p. 51.

contatto con lui. L'artista tedesco fu un tramite d'eccezione fra l'avanguardia parigina e quella americana, foriero di quell'esperienza europea che gli Stati Uniti avevano deliberatamente ignorato nelle tre decadi precedenti. In "Introduction to an Exhibition of Hans Hofmann" Greenberg riconobbe l'influenza del suo insegnante affermando che "Hans Hofmann art and teaching have been one of its [of the country] main fountainheads of style"<sup>12</sup>. Attraverso l'apporto di Hofmann l'esperienza artistica europea, che nel proprio continente stava a mano a mano perdendo forza a causa di una vasta serie di avvenimenti contingenti, fu restituita a nuova vita in quella che divenne la generazione degli artisti modernisti americani<sup>13</sup>. Queste lezioni furono per Greenberg l'occasione di conoscere nel dettaglio le declinazioni dell'avanguardia europea e il loro funzionamento, elementi su cui avrebbe impostato la sua futura analisi del modernismo americano come suo unico possibile erede.

La combinazione del crescente interesse nei confronti dell'arte, suscitato dal contatto con Hofmann e con gli artisti della scuola, e di quello nei confronti della politica e della società, retaggio familiare poi alimentato dall'ambiente dalla "Partisan Review", spinsero Greenberg a riflettere in merito alla condizione sociale e culturale degli Stati Uniti alla fine degli anni Trenta. Il frutto delle sue considerazioni, che durarono per più di tre anni<sup>14</sup>, prese la forma di un articolo che fu pubblicato nel 1939 proprio sulla "Partisan Review" con nome di "Avant-Garde and Kitsch". Il saggio, che costituisce il primo successo di Greenberg, partiva da una constatazione:

One and the same civilization produces simultaneously two such different things as a poem by T. S. Eliot and a Tin Pan Alley song, or a

---

<sup>12</sup> Greenberg Clement, *Introduction to an Exhibition of Hans Hofmann* (1955), in O'Brian John (a cura di), *The Collected Essays and Criticism*, Chicago and London, The University of Chicago Press, vol. 3, 1993, p. 240.

<sup>13</sup> "Hans Hofmann's school was another important factor in the situation of advanced art in New York [...]. It acted as a center for the exchange of experiences and ideas; and through Hofmann himself painters in general, not just his students, had access to an artistic culture that was uniquely wide and deep". In: Greenberg C., *America Takes the Lead, 1945 – 1965* (1965), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 212.

<sup>14</sup> Evans T., Harrison C., *A Conversation with Clement Greenberg in Three Parts*, in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 172.

painting by Braque and a *Saturday Evening Post* cover. All four are on the order of culture, and ostensibly, parts of the same culture and products of the same society. Here, however, their connection seems to end<sup>15</sup>.

Con questi due paragoni, Greenberg evidenziava la convivenza e il contrasto di due anime culturali agli antipodi, all'interno della società americana, e posta questa premessa si chiedeva se, il fatto che questa diversità esistesse e che fosse da tutti data per scontata, fosse parte dell'ordine naturale delle cose o "is it something entirely new, and particular to our age?"<sup>16</sup>. Rispondere a quest'ultima domanda, di per sé retorica, era lo scopo che l'autore si prefiggeva nell'articolo. Operando un'analisi dei contesti sociali, economici, politici e soprattutto artistici, Greenberg fece di questo testo una pietra miliare per la definizione dei due profili culturali che, alla fine degli anni Trenta, si stavano fronteggiando negli Stati Uniti: uno che perseguiva la più alta qualità estetica e "l'arte per l'arte", l'Avanguardia; e uno che di fatto si identificava con tutto ciò che l'Avanguardia non era, il Kitsch.

La cultura d'Avanguardia<sup>17</sup> era un prodotto della realtà alto borghese occidentale di metà Ottocento, ed era nata come ribellione alla confusione ideologica che si era generata a seguito dell'industrializzazione. Questa contingenza tuttavia, aveva determinato solo il sorgere della cultura d'Avanguardia, la quale si era prontamente distaccata dalle questioni sociali e dalle istanze che a essa erano legate, per rivolgersi verso se stessa. Qui emergeva già una delle principali contraddizioni in seno all'apparato teorico greenberghiano: il critico ripudiava ogni tipo di legame dell'arte al suo contesto d'origine, ogni fattore che esulasse dal puro giudizio formale nei suoi confronti, eppure in più occasioni, fra cui questa, faceva dipendere da eventi

---

<sup>15</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, pp. 5-6.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>17</sup> Il concetto di "Avanguardia", volutamente scritto con la lettera maiuscola, si distanziava rispetto alla comune definizione: per Greenberg non si trattava di un atto di rottura da parte di una manifestazione artistica con il passato, si delineava piuttosto per la sua continuità con esso, dal quale attingeva i processi creativi e li rielaborava secondo una forma rispondente al proprio tempo. In: Greenberg C., *Counter-Avant-Garde* (1971), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., pp. 5-6.



storici la sua nascita o il suo corso. Tornando alla definizione dell'Avanguardia, dopo aver specificato che questa fosse estranea alle implicazioni sociali, Greenberg ne evidenziò come principale caratteristica non tanto la sua tendenza alla sperimentazione, quanto la sua capacità di “find a path along which it would be possible to keep culture *moving* in the midst of ideological confusion and violence”<sup>18</sup>: allontanandosi dal grande pubblico, gli artisti-geni d'avanguardia votavano il loro lavoro al puro perseguimento della qualità artistica più alta. Tale principio si configurava come l'“arte per l'arte”, “art for art's sake”<sup>19</sup>, in cui a ogni relativismo si sostituiva l'espressione di un assoluto: l'arte così, scevra di soggetti o contenuti riconducibili alla realtà, trovava la sua massima espressione nell'astrazione. In questo senso: “Content is to be dissolved so completely into form that the work of art or literature cannot be reduced in whole or in part to anything not itself”<sup>20</sup>. Nell'arte d'Avanguardia, ciò che veniva rappresentato non era qualcosa di esterno rispetto all'opera, ma le stesse discipline e i processi che stavano alla sua base, queste ne divenivano il soggetto che si incarnava nella forma, fine ultimo del processo artistico. Greenberg evidenziava come però i mezzi di questa ricerca non fossero di fondo assoluti – l'artista infatti non poteva imitare Dio – ma relativi, in quanto si trattava dei valori stessi dell'estetica, ossia dei processi sottesi alla creazione dell'opera d'arte. Per mezzo di una tecnica non figurativa e dell'assunzione del proprio *medium* artistico come principale ispirazione<sup>21</sup>, l'arte d'Avanguardia obbediva a un criterio imitativo dei massimi raggiungimenti qualitativi dell'arte che l'aveva preceduta, che a sua volta aveva imitato quella prima di lei: “what we have here is the imitation of the imitating”<sup>22</sup>. Greenberg era convinto che i metodi dell'Avanguardia fossero necessari, nonché gli unici possibili per la preservazione dei più alti livelli artistici, ma era al tempo stesso conscio che questa posizione incontrasse un'ampia opposizione: “To quarrel with

---

<sup>18</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 8.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Qui Greenberg inserisce una nota in cui denuncia il suo debito con Hofmann nella formulazione di questa definizione.

<sup>22</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 9.

necessity by throwing about terms like ‘formalism’, ‘purism’, ‘ivory tower’ and so forth is either dull or dishonest”<sup>23</sup>. L’arte d’Avanguardia era molto impopolare in quanto molto difficilmente comprensibile da un pubblico che non fosse istruito. L’Avanguardia, così delineata, incarnava l’essenza del distacco fra arte e vita e denunciava una matrice profondamente elitaria alla sua base, richiamava infatti tutti quegli aspetti che caratterizzavano la concezione dell’arte della *genteel tradition*: la considerazione dell’opera d’arte come oggetto sacro; la concezione dell’artista come un genio isolato rispetto ai bisogni della società; la limitazione del pubblico solo a quello colto; l’investitura della classe dirigente del ruolo di custode della tradizione culturale delle comunità. Tuttavia Greenberg ravvisava la presenza di un problema in quel preciso momento storico, ossia che questo sistema, che aveva alimentato e protetto l’Avanguardia fino ad allora, era entrato in crisi. Da una parte esistevano delle motivazioni interne per questa crisi: l’*élite* sociale e culturale si stava restringendo, e progressivamente stava abbandonando le vere istanze della cultura elevata per cadere nell’accademismo e nell’affarismo. Dall’altra parte però, la principale minaccia alla sopravvivenza dell’Avanguardia era rappresentata dall’incedere del suo fronte contrapposto: il Kitsch.

“Where there is an avant-garde, generally we also find a rear-guard”<sup>24</sup>, tale retroguardia, che si era affacciata nell’Occidente industrializzato contemporaneamente all’Avanguardia, era quella che Greenberg indicava con il termine tedesco Kitsch, in quanto si trattava di una cultura che includeva “popular, commercial art and literature with their chromeotypes, magazine covers, illustrations, ads, slick and pulp fiction, comics, Tin Pan Alley music, tap dancing, Hollywood movies, etc., etc”<sup>25</sup>. In età preindustriale la cultura non era vista come un prodotto da consumare, ma come un vero e proprio stile di vita che si acquisiva attraverso delle consuetudini familiari e sociali che attenevano principalmente alla *highbrow culture*. La classe elevata deteneva il monopolio della cultura ufficiale, e al suo gusto rispondeva

---

<sup>23</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 10.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

l'unico mercato culturale che potesse esistere. Con l'avvento dell'industrializzazione invece:

The peasants who settled in the cities as proletariat and petty bourgeois learned to read and write for the sake of efficiency, but they did not win the leisure and comfort necessary for enjoyment of the city's traditional culture. Losing, nevertheless, their taste for the folk culture whose background was the countryside, and discovering a new capacity for boredom at the same time, the new urban masses set up a pressure on society to provide them with a kind of culture fit for their own consumption<sup>26</sup>.

I contadini che si erano trasferiti nelle città avevano imparato a leggere e scrivere grazie al processo di alfabetizzazione universale, chiave attraverso cui potevano accedere in qualche forma alla cultura, alla quale però non erano stati educati. Questo fattore rappresentò un problema nel momento in cui i nuovi ritmi lavorativi posero le masse inurbate di fronte a una realtà che non avevano mai provato: il tempo libero dal lavoro. Per riempire questo tempo fu a gran voce richiesto un nuovo tipo di cultura, questa volta destinata al consumo: così nacque il Kitsch, rivolto a “those who, insensible to the values of genuine culture, are hungry nevertheless for the diversion that only culture of some sort can provide”<sup>27</sup>. La cultura del Kitsch non faceva che alimentare questa insensibilità nei confronti della cultura fatta dei veri valori dell'arte, ovvero l'Avanguardia, in quanto a essa attingeva come materia prima, ma non essendo in grado di interpretarla e assimilarla, la rielaborava meccanicamente dando vita a prodotti grezzi e incompleti. Ne derivava una definizione del Kitsch come:

Kitsch is mechanical and operates by formulas. Kitsch is vicarious experience and faked sensations. Kitsch changes according to style, but remains always the same. Kitsch is the epitome of all that is spurious in

---

<sup>26</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 12.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

the life of our time. Kitsch pretends to demand nothing of its costumers except their money – not even their time<sup>28</sup>.

Questo tipo di cultura rappresentava una minaccia nei confronti dell'Avanguardia perché, al contrario di essa, godeva di un pubblico già ampio e che oltretutto continuava a crescere. Sotto questa luce il Kitsch era distante anche dalla cultura popolare perché era in grado di appiattare le differenze culturali locali e nazionali, fino a proporsi quasi come prima vera cultura universale. Greenberg spiegava che in quella situazione, per non cedere al richiamo del Kitsch, non fosse più sufficiente solo un certo interesse per la cultura, serviva passione e perseveranza in quanto:

Traps are laid even in those areas, so to speak, that are the preserves of genuine culture. It is not enough today, in a country like ours, to have an inclination towards the latter; one must have a true passion for it that will give him the power to resist the faked article that surrounds and presses in on him from the moment he is old enough to look at the funny papers. Kitsch is deceptive<sup>29</sup>.

Greenberg si servì di un efficacissimo paragone per descrivere i meccanismi che permettevano al Kitsch di superare in consenso l'Avanguardia. Qui si scorge per la prima volta un diretto riferimento all'esperienza estetica nel suo lavoro: scelse infatti di comparare due opere d'arte di cui una d'Avanguardia, un ritratto cubista di Picasso, e l'altra Kitsch, una scena di battaglia figurativa di Repin<sup>30</sup>, e decise di mostrarle per come fossero recepite dagli occhi di un contadino russo ignorante<sup>31</sup>, intendendo indicare con questo l'uomo medio non istruito appartenente alla massa. Di fronte all'opera di Picasso, il

---

<sup>28</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 12.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>30</sup> In una nota in fondo al testo aggiunta nel 1972, Greenberg puntualizza di aver scoperto che la scena di battaglia che aveva attribuito a Repin in realtà non era sua. Ma questo dettaglio non inficia la validità della sua analisi.

<sup>31</sup> La sua scelta si riferiva a un recente articolo di Dwight Macdonald, corettore della "Partisan Review", in cui analizzava il cinema sovietico degli ultimi dieci anni e notava che il Kitsch fosse diventata la cultura predominante in Russia, situazione di cui attribuiva la colpa al regime politico.

contadino avrebbe riconosciuto la figura di una donna descritta attraverso un gioco di forme, colori e spazi, si sarebbe sentito attratto da una certa familiarità e forse avrebbe anche intuito la presenza degli alti valori estetici incarnati da un'opera del genere, ma senza avere gli strumenti e le capacità per comprenderli. Nel dipinto di Repin invece avrebbe visto una scena realizzata con una tecnica non familiare, ma di questo non avrebbe tenuto gran conto di fronte alla sorpresa e alla sintonia emotiva generate dall'immediata riconoscibilità del soggetto dell'opera. "In Repin's picture the peasant recognizes and sees things in the way in which he recognizes and sees things outside of pictures"<sup>32</sup>: nella fruizione del dipinto di Repin il contadino non avrebbe notato discontinuità tra arte e vita perché riconosceva e vedeva l'una e l'altra allo stesso modo, non era stato necessario accettare una convenzione come invece doveva avvenire per l'opera di Picasso. Se l'opera di Picasso richiedeva uno sforzo, quella di Repin dava luogo a un'identificazione senza sforzo dell'osservatore con l'opera. Secondo Greenberg lo spettatore colto ricavava da Picasso gli stessi valori che il contadino otteneva da Repin, dal momento che si trattava sempre di arte, anche se di livello più basso, e che l'istinto che spingeva il contadino a osservare l'opera, fosse lo stesso che guidava lo spettatore colto. La differenza sostanziale che sussisteva fra le due opere era insita nel tipo di esperienza estetica di cui esse fornivano l'occasione. I valori fondamentali dell'opera di Picasso erano ricavati dallo spettatore colto nella seconda fase dell'esperienza, subito successiva all'impressione immediata dei valori plastici, ossia quella riflessiva. Tali valori non erano immediatamente presenti nell'opera di Picasso, piuttosto quest'ultima forniva la causa attraverso cui lo spettatore poteva giungervi successivamente: appartenevano al "reflected effect"<sup>33</sup>. Invece nel dipinto di Repin era già presente l'effetto "riflettuto", non serviva alcuna riflessione successiva, l'esperienza immediata dell'opera era già sufficiente, non c'era bisogno di alcuno sforzo: "Where Picasso paints

---

<sup>32</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 13.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 16.

*cause*, Repin paints *effect*”<sup>34</sup>. L’opera di Repin, così come tutte le opere kitsch, dava luogo a un’esperienza surrogata per chi mancava della necessaria sensibilità per apprezzare la vera arte ma non voleva rinunciare al piacere che da essa derivava, che raggiungeva attraverso una scorciatoia. Si trattava di un’arte che Greenberg definì “predigerita”, o sintetica: “If the avant-garde imitates the process of art, kitsch, we now see, imitates its effects”<sup>35</sup>.

Nel prosieguo dell’articolo, Greenberg propose una sua soluzione per superare la dicotomia culturale: forte delle proprie convinzioni politiche, questa problematica non poteva che essere risolta in chiave socialista. Se lo Stato avesse concesso a tutti la possibilità di formarsi allo stesso modo, quindi alla classe sociale più bassa di innalzare il proprio livello culturale, si sarebbe estinta la spaccatura esistente fra le culture in favore di una unica: quella alta. La via da intraprendere risentiva di una matrice socialista nella misura in cui aspirava a una democratizzazione delle risorse economiche e dei mezzi produttivi: ciò avrebbe garantito a tutta la società il grado di agiatezza necessario per poter affinare il proprio gusto e dedicarsi quindi con pari strumenti alla cultura alta, decretando così la fine del Kitsch. Questa teoria era solo accennata in “Avant-Garde and Kitsch”, ma fu oggetto di continua ripresa e sviluppo nel tempo, come si evince da una lettera che scrisse nel 1946 per l’editore della rivista “The Nation”, di cui era diventato critico d’arte ufficiale dal 1941, in cui scrisse: “The fact is that most people in our society lack the security, leisure, and comfort indispensable to the cultivation of taste; and only a socialist society can provide security, leisure and comfort”<sup>36</sup>. Se ad un primo sguardo la soluzione proposta da Greenberg potrebbe essere letta in chiave progressista come una volontà di democratizzare la cultura ed estenderla a tutti, a un’indagine più attenta non risulta così, in quanto egli non suggeriva di rendere la cultura accessibile, piuttosto di costringere coloro che non vi erano potuti accedere fino a quel momento ad adeguarsi allo standard

---

<sup>34</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 16.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>36</sup> Greenberg C., *Letter to the Editor of The Nation* (1946), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 64.

della *highbrow culture* non appena avessero avuto i mezzi per farlo, grazie all'adozione di un sistema socialista.

Fu alla fine degli anni Quaranta tuttavia che le posizioni di Greenberg in merito alla questione subirono un'importante svolta. In un'intervista rilasciata nel 1994 affermò:

It wasn't clear enough in my head in 1939 and that's what was wrong with "Avant-Garde and Kitsch". I made kitsch the enemy when the enemy was not the greatest sin an artist could commit, but [...] the real threat for high culture was middlebrow taste. My view of Kitsch was somewhat crude, and in actuality I didn't develop it much<sup>37</sup>.

Era il 1947 quando Greenberg si rese conto che il vero nemico dell'Avanguardia non era tanto la *lowbrow culture*, ma quella della *middlebrow*. Questa presa di coscienza segnò l'inizio della disillusione del critico nei confronti del socialismo come risoluzione delle discrepanze sociali: se esso poteva rappresentare una soluzione per il diffondersi del Kitsch innalzando culturalmente la *working class*, nulla poteva contro la condizione della classe media, che già disponeva dei mezzi attraverso cui avrebbe dovuto innalzarsi. Questa riflessione emerse nell'articolo del 1947 "The Present Prospects of American Painting and Sculpture" per la rivista "Horizon", in cui Greenberg cominciò a riflettere sul fatto che l'industrializzazione aveva dato spazio, ancor più che alla cultura della classe lavoratrice, a quella della classe media, che non disponeva della sensibilità necessaria per apprezzare l'Avanguardia, ma allo stesso tempo voleva fruirne. Per soddisfare questa domanda era nato un mercato destinato al consumo dell'arte per la classe media, che aveva investito ingenti capitali, e dal momento che anche le avanguardie erano attratte dall'idea di aggiudicarsi una fetta di questo mercato, il maggior rischio risiedeva nel progressivo livellamento della cultura verso il basso.

---

<sup>37</sup> Ostrow Saul, *Clement Greenberg: The Last Interview* (1994), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 234.

[...] The very improvement of general middlebrow taste constitutes in itself a danger. Whereas high art used to remain untempted, simply because it had no chance whatsoever of complying with the market demand, today the new mass cultural market created by industrialism is seducing writers and artists into rationalizing and packing for mass distribution even the most pretentious products<sup>38</sup>.

Anche alla luce di questa considerazione, Greenberg non si dava però ancora per vinto, convinto che comunque l'acculturamento delle masse a cui l'industrializzazione aveva dato il via, sebbene rappresentasse una minaccia per l'Avanguardia, fosse un'impresa senza precedenti che poteva rivelarsi positiva: "Whether it succeeds or not, the very fact of this experiment in mass cultivation makes us in several aspects the most historically advanced country on earth"<sup>39</sup>. In realtà però da questo momento in poi si sarebbe fatta spazio nel suo pensiero una progressiva disillusione nei confronti del socialismo di stampo marxista come strumento per risolvere le questioni sociali.

Già l'anno successivo, nel 1948, in "The State of American Writing, 1948: A Symposium", articolo scritto per la "Partisan Review", Greenberg si annoverò fra i marxisti disillusi<sup>40</sup> nel contesto di una denuncia del degrado in cui l'Avanguardia stava sprofondando, proprio a causa delle minacce perpetrate dalla classe media. Assumendo questa posizione, il critico non voleva screditare il ruolo dell'approccio marxista come valido mezzo per operare un'analisi critica nei confronti della società, ma ne metteva in dubbio l'attuabilità pratica<sup>41</sup>. Quello che Greenberg ravvisava era l'inizio di quella che definì "the stabilization of the avant-garde"<sup>42</sup>, il consolidamento dell'Avanguardia, un processo attraverso il quale questa, come conseguenza della sua progressiva accettazione all'interno della cultura ufficiale e commerciale, piuttosto che continuare a perseguire i più alti valori artistici, si

---

<sup>38</sup> Greenberg C., *The Present Prospects of American Painting and Sculpture* (1947), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 162.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 163.

<sup>40</sup> Greenberg C., *The State of American Writing, 1948: A Symposium* (1948), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 255.

<sup>41</sup> Greenberg C., *Valéry, the Littérateur in Essence: Review of Reflections of the World Today by Paul Valéry* (1948), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 253.

<sup>42</sup> Greenberg C., *The State of American Writing, 1948: A Symposium* (1948), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 254.



stava cristallizzando come possibilità di fare carriera: i suoi esponenti raggiungevano uno *status* di figure pubbliche, e gli venivano offerte possibilità lavorative nelle università, nelle riviste e in altre istituzioni di spicco, posizioni da dove, nella maggior parte dei casi, potevano trasmettere i loro insegnamenti volti a rendere maggiormente comprensibile l'Avanguardia stessa. Responsabile di questo decadimento era proprio la *middlebrow culture*:

It must be obvious to anyone that the volume and social weight of middlebrow culture, borne along as it has been by the great recent increase of the American middle class, have multiplied at least tenfold in the past three decades. This culture presents a more serious threat to the genuine article than the old-time pulp, dime-novel, Tin Pan Alley, *Schund* variety ever has or will<sup>43</sup>.

Questa minaccia era più pericolosa rispetto al Kitsch perché indeboliva le distinzioni fra le classi socioculturali “devaluating the precious, infecting the healthy, corrupting the honest, and stultifying the wise”<sup>44</sup>. Se in passato il critico auspicava, in base alle teorie marxiste sulla costruzione di un futuro socialista, che la scienza e la tecnologia industriale avrebbero permesso di annullare le differenze sociali e lo sfruttamento della classe operaia, garantendo uguali condizioni di vita e possibilità di crescita per tutti, alle soglie degli anni Cinquanta era certo che non sarebbe accaduto. In “The Plight of Our Culture”<sup>45</sup>, del 1953, Greenberg era giunto ad augurarsi una situazione opposta: la distinzione fra le classi risultava ormai fondamentale per la sopravvivenza della cultura d'Avanguardia, affinché essa potesse ancora rappresentare uno stile di vita e non un prodotto da consumare. Tuttavia, come insegnato dalla storia, il processo innescato dall'industrializzazione era irreversibile, quindi la *middlebrow culture* avrebbe continuato a corrodere l'Avanguardia e a indebolire i confini fra i diversi strati sociali.

---

<sup>43</sup> Greenberg C., *The State of American Writing, 1948: A Symposium* (1948), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 257.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Greenberg C., *The Plight of Our Culture* (1953), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3.

La concezione socialista di matrice marxista che Greenberg nutriva all'inizio della propria carriera era andata scemando nel tempo, di pari passo con la narrazione della nascita, dell'evoluzione e della decadenza dell'Avanguardia, prima minacciata dalla *lowbrow culture*, il Kitsch, e poi dalla *middlebrow*. Come già anticipato, non ripudiò le proprie convinzioni, che gli permisero di indagare la società fino alla fine della sua carriera, ma riconsiderò le sue aspettative sulla loro applicabilità nella società reale. Nel 1984, il critico dichiarò:

My political views have [...] changed enormously. I no longer “believe” in socialism, though I may still want it ideally. I’ve become something of a political agnostic (yet it still goes against the grain to vote Republican). At the same time, I’ve turned more anti-Bolshevik than ever (I can’t call Leninism, communism; communism, too, remains an ideal). My revulsion (a repentant sinner’s) against leftist cant, leftist right thinking, has become overriding<sup>46</sup>.

### **3.2 Il secondo Greenberg e la genealogia del Modernismo**

Dall'inizio degli anni Quaranta, dopo l'uscita di “Avant-Garde and Kitsch” e il raggiungimento del primo successo, la carriera di Greenberg cominciò a slegarsi sempre di più dalla critica letteraria e ad avvicinarsi a quella artistica, anche grazie alla sua assunzione nella rivista “The Nation”, di cui nel 1941 fu nominato critico d'arte ufficiale. L'imperversare della guerra lo volle impegnato per un periodo a prestare servizio in un campo di prigionia per tedeschi in Oklahoma, ma al suo ritorno iniziò a tutti gli effetti l'attività critica: “[...] after the army, that was ‘42, knowing Lee Krasner, I got

---

<sup>46</sup> Greenberg C., *Art and Culture* (1984), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 140.

acquainted with what was going on on Eighth Street<sup>47</sup>, and it seemed to me that here I was more at home than with literature. I felt comfortable. It seemed more vital, more sympathetic to me than literature”<sup>48</sup>. Sulla scorta degli insegnamenti di Hofmann, Greenberg legittimò il proprio metodo grazie alla conoscenza dell’arte del passato e soprattutto dei contenuti della recente esperienza europea, da cui traeva gli elementi, principalmente formali, che gli permettevano di ricostruire il percorso dei migliori raggiungimenti artistici nel tempo, fino alla loro massima incarnazione nell’esperienza della pittura astratta americana a lui contemporanea. Il critico divenne uno dei principali interpreti dell’arte del suo tempo, strenuo sostenitore dei giovani artisti americani che non riuscivano ancora a trovare riscontro nel loro ambiente: personaggi come David Smith, De Kooning, Morris Graves, Mark Tobey, Hans Hofmann, e in particolare Jackson Pollock, che sarebbero poi confluiti nella definizione di espressionisti astratti. Le sue dichiarazioni godettero da subito di ampia risonanza fra il pubblico, sia in un senso che nell’altro, e soprattutto decretarono il successo internazionale di questi artisti, come Greenberg si auspicava.

Prima di approfondire i vari passaggi della produzione critica dell’autore, risulta opportuno delinearne i fondamenti teorici, al fine di possedere gli strumenti necessari per poterne effettuare una corretta interpretazione. *In primis* è necessario evidenziare che alla base del metodo critico greenberghiano vi era l’idea che la produzione artistica fosse nettamente separata rispetto al contesto storico e sociale in cui veniva creata: come anticipato nella sezione precedente, l’arte migliore si dissociava dalle contingenze sociali per rivolgersi solo verso se stessa e la sua incessante ricerca dei più alti valori estetici. Tuttavia, nel corso della sua carriera il critico non mancò di procedere in dettagliate analisi dei contesti, come nel caso dello studio della nascita dell’Avanguardia, e in essi trovò spesso delle

---

<sup>47</sup> Indirizzo della scuola di Hofmann nel Greenwich Village.

<sup>48</sup> Ostrow S., *Clement Greenberg: The Last Interview* (1994), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 238.

spiegazioni per l'emergere di particolari manifestazioni artistiche. A dirimere questa incongruenza, intervengono le parole dello stesso Greenberg:

[...] I happened to be what was called a Marxist. I still regard Marx as a great man, and a lot of things he says I still agree with and find useful. But as far as I talked about art, politics had nothing to do with it. If you read me carefully you won't find any political factors entering my writing about art. Maybe about culture in general, yes, but about art as art, never<sup>49</sup>.

Quello che il critico intendeva affermare con queste parole era che indagare le cause storiche e sociali di un determinato fenomeno culturale, che avesse dei riverberi in ambito artistico, non significava vincolare l'arte al suo contesto, o tanto meno spiegarla tramite questo. Il criterio marxista per l'indagine sociale e la concezione formalista dell'arte procedevano così in due binari paralleli in cui l'uno non interferiva con l'altra. Greenberg poteva così proseguire con le sue indagini sociali, e allo stesso tempo continuare a sostenere che l'arte fosse slegata dal proprio quadro storico senza cadere nella contraddizione. Queste affermazioni erano supportate dal fatto che, nel momento in cui si trovava ad analizzare una determinata opera d'arte, ogni considerazione che esulasse dalla sua valutazione formale diveniva irrilevante. È in questo senso che l'approccio metodologico di Greenberg si inseriva nella tradizione di stampo formalista, posizione che verrà meglio delineata nel corso del paragrafo successivo. Un altro elemento da sottolineare è il ruolo fondamentale rivestito dallo studio dell'arte del passato; quest'ultima infatti forniva al critico l'occasione di giustificare tre aspetti del suo pensiero: l'oggettività del gusto estetico, l'evoluzione artistica come un *continuum* e la concezione dell'arte del suo tempo come massima incarnazione dei più alti valori estetici.

Nella sua analisi critica, l'autore dava per assunto che il gusto estetico fosse un fattore oggettivo: era convinto che la sua oggettività fosse provata dalla

---

<sup>49</sup> Faure Walker James, *Clement Greenberg* (1978), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 153.

resistenza nel tempo del consenso, da parte di coloro che si occupavano di arte, nei confronti di quella che incarnava la sua espressione migliore. Il passare del tempo dimostrava che quest'arte continuasse a resistere all'esame sempre nuovo dell'esperienza: "And there's no explaining this durability – the durability which creates consensus – except by the fact that taste is ultimately objective"<sup>50</sup>. La prova dell'oggettività del gusto si delineava dunque come del tutto empirica: ogni nuova generazione di cultori dell'arte trovava che quella precedente avesse ragione a esaltare determinati artisti, perché i valori che la loro produzione artistica sottendeva erano ancora riconosciuti come i più alti, e lo faceva in base all'esperienza diretta delle opere e all'esercizio del gusto. Dimostrando di avere analizzato e capito la migliore arte del passato, Greenberg dava prova dell'affidabilità del proprio gusto che si era allenato nella comprensione delle dinamiche che avevano generato le preferenze nel tempo, e il suo giudizio positivo nei confronti dell'arte del proprio tempo acquisiva credibilità. Questo sistema di giudizio affondava le sue radici nella concezione della storia dell'arte adottata da Greenberg: egli non la concepiva come un susseguirsi di correnti fra loro separate e spesso contrapposte, ma come un unico *continuum*, in cui l'elemento che fungeva da legante, dalle prime manifestazioni artistiche umane fino all'arte a lui contemporanea, era, come sempre, la ricerca dei più alti livelli di qualità estetica. "High art resumes everything that precedes it, otherwise it is less than high"<sup>51</sup>. Gli artisti non potevano fare a meno di guardare ai propri predecessori se ambivano a produrre arte di qualità: solo studiando la tradizione e innovandola era possibile mantenerla viva e qualitativamente significativa. Secondo Greenberg quindi il presente artistico doveva fondarsi sulle questioni sollevate dal suo passato, e con questa tesi interpretò due caratteri fondanti dello spirito che aveva pervaso la cultura americana dalla fine degli anni Trenta: mise in diretta connessione l'esperienza presente degli artisti d'avanguardia americani con quella passata delle avanguardie europee, e su questa eredità fondò l'identità culturale

---

<sup>50</sup> Greenberg C., *Can Taste Be Objective?* (1972), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 53.

<sup>51</sup> Greenberg C., *The Necessity of the Old Masters* (1948), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 251.

americana, spostando il baricentro artistico mondiale da Parigi a New York. Attraverso questa impostazione teorica Greenberg elevò l'arte americana all'attenzione del mondo intero, conferendole una dignità e un peso culturale che fino a quel momento non aveva mai rivestito.

Nella sua concezione dell'arte, Greenberg ne delineò una narrazione, dalle sue manifestazioni più antiche a quelle più recenti, che risultava lineare: le espressioni artistiche di un determinato periodo si connotavano per i richiami alla tradizione che le aveva precedute, e per la trasformazione dei valori estetici che da essa avevano tratto in una forma che fosse adeguata al proprio tempo. Tuttavia, come si vedrà, l'impianto storico artistico che Greenberg costruì prevedeva l'inclusione dei soli fenomeni intra-artistici che, dal suo punto di vista, si inserivano nello sviluppo coerente che portava alla nascita, alla legittimazione, e all'incoronazione dell'astrattismo americano come massimo raggiungimento dell'arte fino a quel momento storico.

Come notò il critico Donald Kuspit, è in una nota dell'articolo di Greenberg "The Role of Nature in Modern Painting" che emerge la chiave attraverso cui poteva giustificare la continuità fra passato e presente:

The process by which cubism, in pushing naturalism to its ultimate limits and over-emphasizing modeling – which is perhaps the most important means of naturalism in painting – arrived at the antithesis of naturalism, flat abstract art, might be considered a case of "dialectical conversion"<sup>52</sup>.

In questa nota Greenberg chiama "dialectical conversion", conversione dialettica, il processo attraverso cui in questo caso il cubismo, nel suo studio del naturalismo fino ai limiti estremi del modellato, fosse giunto a restituire la sua antitesi formale, un'arte astratta e piatta. Anche se in maniera più velata, lo stesso concetto ricorreva in una recensione su una mostra di Courbet del 1949 in cui il critico affermava: "We see once again that by driving a

---

<sup>52</sup> Greenberg C., *The Role of Nature in Modern Painting* (1949), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 273.

tendency to its farthest extreme – in this case the illusion of the third dimension – one finds oneself abruptly going in the opposite direction”<sup>53</sup>. Si trova conferma di questa posizione ancora nel 1962 quando scriveva della “dialectic” attraverso cui la piattezza assoluta dell’Espressionismo astratto, spinta all’estremo, era giunta a delle soluzioni formali opposte, rappresentative, come i dipinti di bandiere di Jasper Jones<sup>54</sup>. Nell’ottica di Greenberg, la conversione dialettica era la capacità dell’arte migliore di ogni tempo di sottoporre a nuova esperienza estetica la tradizione artistica precedente, di riconsiderare i problemi da essa sollevati, per restituirne una soluzione spesso formalmente opposta. Kuspit la definì: “[...] the way a ‘thesis’ or possibility of art negates itself to become its opposite or ‘antithesis’ – an unexpected actuality – in the course of realizing itself [...]”<sup>55</sup>. Attraverso questo concetto il critico poteva dar prova del processo attraverso cui le istanze dell’arte precedente filtravano e si trasformavano in quella successiva. Oltre a dimostrare il legame fra arte passata e presente, la conversione dialettica faceva emergere un altro elemento che caratterizzava il pensiero artistico di Greenberg: questa continuità fra passato e presente non riguardava gli aspetti formali delle opere, ma i processi e le dinamiche che stavano alla base della loro realizzazione. La ricerca che caratterizzava la produzione artistica in ogni momento storico, era quella della qualità estetica, e per soddisfarla venivano attuate di volta in volta pratiche diverse che però rispondevano agli stessi processi.

Nel corso della sua produzione critica Greenberg si concentrò principalmente sull’arte moderna, che, come indicato nel testo “Modern and Postmodern”, il critico preferiva indicare con il termine “Modernista”<sup>56</sup> perché aveva “the great advantage of being a more historically placeable term, one that designates a historically – not just chronologically – definable phenomenon:

---

<sup>53</sup> Greenberg C., *Review of an Exhibition of Gustave Courbet* (1949), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 277.

<sup>54</sup> Greenberg C., *After Abstract Expressionism* (1962), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 127.

<sup>55</sup> Kuspit Donald B., *Clement Greenberg, Art Critic*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1979, p. 23.

<sup>56</sup> Anche in questo caso precisò che la lettera dovesse essere maiuscola.

something that can began at a certain time, and may be or may not still be with us”<sup>57</sup>. Greenberg collocava l’inizio di questo fenomeno in Francia a metà dell’Ottocento, dopo lo scoppio dell’industrializzazione, e ne riconosceva ancora i caratteri nell’arte americana del proprio tempo. Risulta evidente una convergenza fra la concezione del Modernismo e quella dell’Avanguardia, il critico sosteneva infatti che le due si sovrapponevano finché il loro obiettivo comune era la ricerca della migliore qualità estetica nell’arte in continuità con quella individuata dai processi artistici del passato.

A seguito della diretta esperienza delle opere moderniste, il critico aveva notato come queste si distinguessero rispetto a quelle che le avevano precedute per due caratteri particolari: il riconoscimento del proprio *medium* espressivo e la tendenza verso l’astrazione. Fu in “Towards a Newer Laocoon” del 1940, secondo grande successo sempre pubblicato sulla “Partisan Review”, che Greenberg, ancora sull’onda dell’insegnamento di Hofmann, si dedicò alla definizione del *medium* artistico come strumento per tratteggiare i limiti entro cui ogni arte poteva esprimersi. Nel testo l’autore sosteneva che le epoche fossero caratterizzate da un’arte predominante, e che questa si imponesse sulle altre costringendole a una sua imitazione: era questo il caso della letteratura, che per secoli in Europa aveva esercitato la propria supremazia sulle altre arti. Questa situazione generava confusione dal momento che gli artisti non si concentravano sul proprio mezzo espressivo, anzi cercavano di annullarlo in virtù dello spirito emulativo nei confronti dell’arte dominante: la pittura e la scultura, ad esempio, cercavano di celare la concretezza del proprio supporto nello sforzo di somigliare al prototipo della letteratura. Tutta l’attenzione era rivolta al soggetto e il *medium* invece era percepito come un ostacolo fisico. Tuttavia, verso la metà dell’Ottocento, questo meccanismo si interruppe come conseguenza dei disordini generati dallo scoppio dell’industrializzazione<sup>58</sup>: in quel momento era nata l’Avanguardia come istinto di autoconservazione dell’arte. Questa, come già osservato in precedenza, si rivolse verso se stessa, non verso le altre arti, e così per la prima volta non tentò di imitare altro rispetto alla sua stessa natura.

---

<sup>57</sup> Greenberg C., *Modern and Postmodern* (1980), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 26.

<sup>58</sup> In merito agli aspetti storici e sociali della vicenda si veda il paragrafo 3.1.



In questa dinamica l'elemento che permise all'arte di liberarsi dagli influssi esterni fu proprio il riconoscimento del proprio *medium* espressivo come perimetro della sua identità e delle sue possibilità: "It is by virtue of its medium that each art is unique and strictly itself"<sup>59</sup>. Dall'avvento della modernità quindi l'arte aveva iniziato un cammino che avrebbe portato a una sempre maggiore consapevolezza del proprio *medium* e delle sue caratteristiche come nuovi soggetti dell'opera.

Sin dal Medioevo, ciò che aveva caratterizzato la resa pittorica era stata la tendenza a voler riprodurre sulla tela una realtà quanto più vicina possibile a come veniva normalmente esperita dai sensi umani, "sculpturally oriented"<sup>60</sup>, e a mano a mano, durante le epoche, gli artisti avevano acquisito strumenti e metodi sempre più efficaci per raggiungere questo scopo. L'unica eccezione che Greenberg ravvedeva era quella rappresentata dall'arte bizantina, i cui motivi erano prettamente religiosi e quindi lontani dalla realtà umana; per questo le figure denunciavano la loro piattezza, non si faceva ricorso all'utilizzo di luci e ombre perché erano immerse nell'eternità dell'oro<sup>61</sup>. Dopo l'invenzione della prospettiva le tele erano diventate sempre più illusionistiche, e gli artisti si erano dovuti confrontare con l'adattamento della tridimensionalità alle due dimensioni della tela. Questo sistema aveva cominciato a vacillare con l'arrivo del Romanticismo perché per la prima volta l'obiettivo non era la resa realistica della realtà, ma l'espressione di una sensazione, necessità comunicativa che però non aveva fatto che accentuare l'illusione del mezzo<sup>62</sup>. Tuttavia, in questa scia di iniziale cambiamento si inserì un personaggio che modificò effettivamente il corso delle cose: Courbet. Greenberg lo definì "the first real avant-garde painter"<sup>63</sup> perché per primo cercò di dipingere ciò che il suo occhio realmente vedeva, e non un'idea di realtà prodotta dalla mente, nel tentativo di ridurre la sua arte ai puri dati sensibili. Volendo rappresentare la realtà per come era veramente, la

---

<sup>59</sup> Greenberg C., *Towards a Newer Laocoon* (1940), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 32.

<sup>60</sup> Greenberg C., *Byzantine Parallels*, in *Art and Culture. Critical Essays*, Boston, Beacon Press, 1961, p. 167.

<sup>61</sup> *Ivi*, pp. 167-170.

<sup>62</sup> Greenberg C., *Towards a Newer Laocoon* (1940), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 28.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 29.

analizzò spingendosi al limite delle sue possibilità plastiche e “by driving something as far as it will go you often get back to where it started”<sup>64</sup>: in base al principio della conversione dialettica, Courbet, per dipingere la realtà fisica, ne aveva restituito su tela una versione in cui si cominciava a riconoscere una nuova piattezza, *flatness*. Tale piattezza era il primo segno della consapevolezza della bidimensionalità del *medium*, la tela. Il passo successivo lo compì Manet, che riuscì ad andare più a fondo nella ricerca formale di Courbet: ribaltò i meccanismi della prospettiva tradizionale e giunse a far coincidere il primo piano con lo sfondo, “this worked to suppress the illusion of free space inside the picture”<sup>65</sup>. In “Review of an Exhibition of School of Paris Painters” del 1946, Greenberg affermava che questa rivoluzione nell’arte affondasse le proprie radici in un’altra coeva rivoluzione, questa volta in campo scientifico, il Positivismo: “The concern of French painting since Delacroix and Courbet with the ‘physical’ or technical has reflected, more integrally perhaps than any contemporary phase of any other art, the conscious or unconscious positivism that forms the core of the bourgeois-industrialist ethos”<sup>66</sup>. Fu in questa scia che gli artisti iniziarono ad abbracciare le possibilità delle scoperte scientifiche, e per esprimere questa ricerca su tela cominciarono a tenere sempre in maggior conto gli strumenti della loro creazione artistica attraverso i quali potevano sperimentare. In questo contesto si inserirono gli studi in ambito ottico degli impressionisti; costoro raccolsero l’eredità di Courbet e Manet e la problematizzarono diversamente: l’obiettivo della loro pittura era la rappresentazione dell’immediatezza del dato sensuale nella percezione della realtà. “Impressionism meant naturalism as understood in the terms proper to painting rather than to literature”<sup>67</sup>; la natura fungeva da soggetto, ma si trattava di un espediente per indagare la percezione ottica resa dai colori, ad esempio la combinazione dei pigmenti nello studio delle ombre, il tutto

---

<sup>64</sup> Greenberg C., *Towards a Newer Laocoon* (1940), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 29.

<sup>65</sup> Greenberg C., *Cézanne: Gateway to Contemporary Painting* (1952), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3, p. 114.

<sup>66</sup> Greenberg C., *Review of an Exhibition of School of Paris Painters* (1946), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 88.

<sup>67</sup> Greenberg C., *Review of an Exhibition of Claude Monet* (1945), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 22.

attraverso una stesura corposa del colore che denunciava la sua presenza sulla superficie della tela, quantomai piatta:

The Impressionists came to see all shapes as functions of comparatively pure color, with surfaces defined without the help of dark and light tones (or ‘values’), but only by variations of reflected light. Since the illusion of solid three-dimensional form depends largely on dark and light shading, the increasing absence of this from the Impressionists picture induced an appearance of flatness, a floating, cottony, ambiguous flatness [...]<sup>68</sup>.

Quello che Greenberg considerava il più rivoluzionario fra gli impressionisti era Monet. Quest’ultimo attraverso il suo metodo di divisione tonale raggiunse, soprattutto nelle sue opere finali, una forma di astrazione:

Monet [...] attacked the easel picture’s essence by the consistency with which they applied their method of the divided tone, whose operation had to remain the same throughout the picture, requiring every part of the canvas to be treated with the same emphasis of touch. The product of this was a tightly covered, evenly and heavily textured rectangle of paint that muffled contrasts and tended – but only tended – to reduce the picture to a relatively undifferentiated surface<sup>69</sup>.

Opere come le “Ninfee” dell’Orangerie mostravano chiaramente questo processo, in cui in maniera involontaria l’artista era giunto a una forma astratta nell’espressione dei suoi soggetti, che però potevano essere ricomposti grazie all’effetto ottico generato dalla stesura del colore<sup>70</sup>. Coevo a Monet era un altro artista che Greenberg considerava fondamentale tappa nel percorso dell’arte moderna, come indica anche il titolo di uno degli articoli

---

<sup>68</sup> Greenberg C., *Cézanne: Gateway to Contemporary Painting* (1952), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3, p. 115.

<sup>69</sup> Greenberg C., *The Crisis of the Easel Picture* (1948), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 222.

<sup>70</sup> Greenberg C., *The Later Monet*, in *Art and Culture. Critical Essays*, Boston, Beacon Press, 1961, pp. 37-45.

che gli dedicò “Cézanne: Gateway to Contemporary Painting”<sup>71</sup>. “Cézanne [...] is the most copious source of what we know as modern art, the most abundant generator of ideas and the most enduring in newness. The modernity of his art, its very stylishness [...] continues”<sup>72</sup>, con queste parole il critico cercava di illustrare la portata dell’opera dell’artista, capace di accogliere le istanze avanguardiste emerse fino a quel momento e di reinterpretarle. La direzione verso cui andava la ricerca di Cézanne era quella di un recupero della profondità sulla tela, ma non in maniera inconsapevole rispetto alle conquiste raggiunte fino a quel momento in termini di colore e piattezza della superficie. I provvedimenti che prese in questo senso furono la reintroduzione della linea di contorno che gli avrebbe permesso definire le figure e di collocarle spazialmente sulla tela e l’utilizzo della tecnica coloristica impressionista per descrivere non le variazioni di colori, ma di piani. Attraverso la rielaborazione della tecnica impressionista, Cézanne spostò il *focus* dalla resa del colore a quella dello spazio, che era poi definito dalle linee di contorno che si caratterizzavano per essere bidimensionali, volte solo a racchiudere i volumi senza descriverli<sup>73</sup>. Il risultato di questo processo fu una sorta di impressionismo plasticamente strutturato che riusciva a far emergere i volumi pur rispettando la piattezza della superficie: “A new and powerful kind of pictorial tension was set up such as had not been seen in the West since the mosaic murals of fourth and fifth century Rome”<sup>74</sup>. Proprio questo approccio fu raccolto e approfondito nei primi anni del Novecento dagli artisti cubisti. In “The Role of Nature in Modern Painting” Greenberg sosteneva che la chiave di lettura dell’arte cubista fosse nel rapporto che essa aveva con la natura. Sulla scorta dell’insegnamento di Cézanne, i cubisti indirizzavano la propria ricerca verso il rapporto tra superfici e volumi; in particolare volevano scoprire quale fosse la struttura ultima delle cose, quella che risiedeva permanentemente sotto le apparenze momentanee. Rispetto ai quarant’anni di Avanguardia precedenti, quelli da Courbet a Cézanne, che pur avendo teso

---

<sup>71</sup> Greenberg C., *Cézanne: Gateway to Contemporary Painting* (1952), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3.

<sup>72</sup> Greenberg C., *Cézanne and the Unity of Modern Art* (1951), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3, p. 83.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 86.

formalmente verso l'astrazione, lo avevano fatto in virtù di una descrizione della realtà più puntuale rispetto a qualsiasi altra precedente, il Cubismo introdusse una profonda innovazione: non si voleva più rappresentare l'aspetto esteriore della realtà, ma le logiche che a essa erano sottese. La natura rimaneva un modello, ma non per un fine imitativo, bensì per comprendere il suo funzionamento: "Nature no longer offered appearances to imitate, but principles to parallel"<sup>75</sup>. Quello che i cubisti mostravano nelle loro tele erano oggetti osservati contemporaneamente da più punti di vista, destrutturati nelle apparenze per denunciare la loro struttura interna, il funzionamento delle dinamiche della visione.

Risulta piuttosto evidente che in questa genealogia del modernismo Greenberg inserì solamente i fenomeni artistici il cui sviluppo portava alla nascita, e di conseguenza alla legittimazione, dell'astrattismo americano. Questo fattore è confermato dall'analisi che il critico riservò al Surrealismo, corrente che aveva denigrato fino alla metà degli anni Quaranta a causa del suo carattere figurativo, ma che si era trovato costretto a riconsiderare, in parte, alla luce della sua visibile influenza sull'Espressionismo astratto. In "Surrealist Painting" del 1944, Greenberg descrisse il processo creativo surrealista come il perseguimento di un automatismo che permettesse agli artisti di far emergere il proprio inconscio. Tuttavia, a suo avviso, questo meccanismo poteva declinarsi in due modi: l'"automatism as a primary factor" e l'"automatism as a secondary factor"<sup>76</sup>. Il primo, perseguito da Mirò, Arp, Masson, Picasso e Klee, prevedeva l'abbandono del segno in favore del gesto automatico, inconscio, al quale eventualmente solo in un secondo momento veniva attribuito un significato o una figura. Questo tipo di Surrealismo era quello che Greenberg collocava in seno all'Avanguardia in quanto il processo creativo automatico faceva emergere il *medium* e l'astrazione immediatamente. Invece l'automatismo secondario, quello di Ernst, Tanguy, Roy, Magritte, Oelze, Fini e Dalì, era di matrice del tutto diversa, addirittura secondo il critico non si trattava di vero automatismo: non

---

<sup>75</sup> Greenberg C., *The Role of Nature in Modern Painting* (1949), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, p. 273.

<sup>76</sup> Greenberg C., *Surrealist Painting* (1944), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 227.

si trattava di uno sfogo inconscio, ma della rappresentazione, attraverso tecniche accademiche, di quello che credevano fosse il loro inconscio. L'automatismo subentrava quindi in un secondo momento, quando nell'analisi dell'opera prodotta si riscontravano incongruenze contenutistiche. Questo era il tipo di Surrealismo che il critico continuò alla meglio a ignorare, o proprio a screditare.

Arrivato con la sua analisi attorno agli anni Trenta del Novecento, Greenberg cominciò a trarre delle conclusioni:

After 1920 the School of Paris's positivism, which had been carried by the essentially optimistic assumption that infinite prospects of "technical" advance lay before it, began to lose faith in itself. At the same time that the suspicion arose that capitalism itself no longer commanded perspectives of infinite expansion, it began to be suspected that "physical" art was likewise faced with limits beyond which it could not go. [...] Materialism and positivism when they become pessimistic turn into hedonism, usually. [...] The School of Paris no longer sought to *discover* pleasure but to *provide* it<sup>77</sup>.

Il critico constatava che la Scuola di Parigi, ossia l'Avanguardia europea, aveva cominciato, dagli anni Venti in poi, a perdere la *verve* nella propria ricerca estetica: Cubismo e Surrealismo, in particolar modo, erano incorsi in un decorativismo ripetitivo e nel progressivo affievolirsi di quei valori che le avevano rese le arti migliori del loro tempo. Secondo Greenberg, responsabile di questa situazione era la perdita di fiducia, da una parte nelle possibilità delle istanze positiviste, e dall'altra in quelle capitaliste. Questi fattori, frutti dell'industrializzazione, come avevano decretato la nascita dell'Avanguardia ora ne stavano influenzando il declino. Tuttavia, non era un caso che proprio sulla metà degli anni Trenta, in corrispondenza alla decadenza dell'Avanguardia europea, stesse nascendo negli Stati Uniti una nuova esperienza artistica, quella astratta, che stava velocemente incrementando la qualità dei propri valori estetici. Fu questo il momento in cui l'Avanguardia,

---

<sup>77</sup> Greenberg C., *Review of an Exhibition of School of Paris Painters* (1946), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 2, pp. 88-89.

per sopravvivere, migrò dall'Europa all'America, da Parigi a New York, dove avrebbe raggiunto il massimo delle proprie possibilità proprio nell'Espressionismo astratto.

Attraverso la costruzione di tutto questo affresco, Greenberg era riuscito a individuare da un punto di vista storico, sociale ed estetico, tutti gli aspetti che gli avrebbero permesso di incoronare l'arte astratta americana come massimo raggiungimento del Modernismo e dell'Avanguardia, perché incarnava tutti quegli elementi che caratterizzavano l'arte migliore nella loro forma più pura.

### **3.3 L'Espressionismo astratto come identità artistica americana**

“At the beginning of the 1940s the strongest new impulses of American painting were making themselves felt in the area of abstract art”<sup>78</sup>, con queste parole Greenberg apriva il suo articolo “America Takes the Lead, 1945-1965”, dichiarando ufficialmente aperta l'era dell'arte americana. Da un punto di vista storico-artistico identificava quattro fattori che avevano determinato questa situazione: le mostre annuali del gruppo degli American Abstract Artists; la scuola di Hofmann come centro di scambio di conoscenze ed esperienze; il Federal Art Project che aveva fornito la sicurezza economica necessaria a molti giovani artisti per intraprendere il proprio cammino; e il trasferimento negli Stati Uniti di molti artisti, ma anche critici, mercanti e collezionisti, a causa della guerra. Per la prima volta a New York “one had

---

<sup>78</sup> Greenberg C., *America Takes the Lead, 1945-1965* (1965), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 212.

the feeling [...] of living in the center rather than in a backwater of art”<sup>79</sup>. In questa espressione artistica gli Stati Uniti avevano trovato la forma della propria identità culturale, e la stavano imponendo anche al resto del mondo.

Jackson Pollock’s first show and Adolph Gottlieb’s first show of mature work both took place in 1943. Nineteen hundred forty-four saw the first shows of Hofmann, William Bazotes and Robert Motherwell; in 1945 saw Arshile Gorky’s first show of oils and Mark Rothko’s first show. Clyfford Still’s first New York show came in 1946. [...] By 1946 Abstract Expressionism was well under way [...]

Alla fine degli anni Cinquanta Greenberg aveva individuato un altro aspetto, sempre nato dall’industrializzazione, fra le ragioni che avevano spinto gli artisti d’Avanguardia ad abbracciare la tecnica astratta: la frenesia della vita moderna. Il critico condivideva con molti detrattori della moderna arte americana la convinzione che la loro epoca avesse perso “those habits of disinterested contemplation, and that capacity of enjoying things as ends in themselves and for their own sake”<sup>81</sup>, ma a differenza loro pensava che quest’arte fosse una soluzione al decadimento, e non un suo frutto, acquisendo così un significato politico. L’arte astratta, con il suo carattere difficilmente comprensibile, si presentava come una sfida alla concentrazione nell’incessante dinamismo della società, forniva l’occasione per un’esperienza contemplativa del tutto disinteressata a finalità materiali: “These abstract pictures and pieces of sculpture challenge our capacity for disinterested contemplation in a way that is more concentrated and, I daresay, more conscious than anything else I know of in art”<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Greenberg C., *America Takes the Lead, 1945-1965* (1965), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 213.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> Greenberg C., *The Case for Abstract Art* (1959), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 75.

<sup>82</sup> *Ivi*, p. 77.



L'Espressionismo astratto, anche se Greenberg preferiva indicarlo con il termine "astrazione pittorica"<sup>83</sup>, raccoglieva in sé tutte quelle istanze formali che l'Avanguardia aveva conquistato nel corso del tempo, restituendole nella loro forma sublimata: questi caratteri, riducibili a *medium*, purezza, piattezza e astrazione, rappresentavano i capisaldi dell'approccio formalista di Greenberg, criteri attraverso cui traeva i propri giudizi formali entro lo spazio dell'esperienza diretta delle opere.

Primo elemento che aveva caratterizzato l'Avanguardia sin dall'inizio era stato il suo distacco dalle contingenze sociali e il rivolgersi verso se stessa, verso il proprio funzionamento, verso il proprio *medium*. Questo atteggiamento aveva condotto a una sempre maggiore "purificazione" dell'arte, in quanto il riconoscimento dei limiti e delle potenzialità del proprio mezzo espressivo, corrispondeva all'individuazione della propria identità artistica, non più contaminata da tendenze o processi che appartenevano a qualche altra forma espressiva: "Purity in art consists in the acceptance, willing acceptance, of the limitations of the medium of specific art"<sup>84</sup>. Se inizialmente questo riconoscimento del *medium* artistico non era stato del tutto consapevole, come nel caso di Courbet, di Manet e degli impressionisti che erano arrivati alla piattezza per conversione dialettica, gli astrattisti americani invece ne erano ormai del tutto consci. La riflessione sul mezzo espressivo li aveva portati a concentrarsi sulle dinamiche che avevano luogo e costituivano l'atto creativo, facendo di questi processi il vero soggetto dell'opera, e il vero oggetto d'interesse del pubblico colto nei suoi confronti. Era questo il principale elemento che contrapponeva l'Avanguardia americana all'incedere del Kitsch, che invece considerava il prodotto artistico sopra il processo che gli aveva dato vita. È interessante notare che questa tendenza dell'Espressionismo astratto, oltre che ad allinearsi con la retorica greenberghiana dell'arte d'Avanguardia, denunciava un debito con l'approccio deweyano alla dimensione esperienziale delle pratiche artistiche: astrattisti come Arshile Gorky, Willem de Kooning, Jackson Pollock, Mark

---

<sup>83</sup> Greenberg C., *The 'Crisis' of Abstract Art* (1964), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 178.

<sup>84</sup> Greenberg C., *Towards a Newer Laocoon* (1940), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 32.

Rothko, Barnett Newman, Adolph Gottlieb e Clyfford Still, si erano formati all'interno del Federal Art Project, acquisendone sicuramente in parte la retorica; inoltre molti di loro avevano fatto riferimento in varie dichiarazioni alla diretta conoscenza dell'estetica progressista di Dewey<sup>85</sup>. A esprimere ancora meglio l'affinità con l'approccio di Dewey, fu la scelta di Harold Rosenberg, nel frattempo diventato rivale di Greenberg a causa delle divergenze critiche, che in un celebre articolo del 1952 definì questi artisti "action painters", termine che poneva l'enfasi proprio sull'importanza dell'azione, del processo artistico: erano coloro che vedevano la tela come "an arena in which to act"<sup>86</sup>. Anche Greenberg riconosceva che l'aspetto preponderante in quest'arte fosse proprio la gestualità attraverso cui gli artisti imprimevano energia alla composizione: "a loose, rapid, painterly execution in which the look of improvisation and accident had a much larger part"<sup>87</sup>. Il termine che il critico scelse per indicare questo carattere dell'arte astratta americana fu "painterly"<sup>88</sup>, pittoricità, con cui si riferiva alla forza conferita alla pennellata, alla corposità della composizione che sembrava quasi vibrare continuamente, come se respirasse. Era questa la massima espressione dell'astrazione, che si distingueva da quella precedente europea perché non seguiva più alcuna regola accademica che la spingesse a qualche ricerca di equilibrio o precisione nella composizione, il suo unico scopo era quello di dare manifestazione alle dinamiche più profonde che emergevano dalle riflessioni sul *medium*:

There is a crucial difference between the French and the American versions of so-called abstract expressionism despite their seeming

---

<sup>85</sup> Per approfondire il tema dell'influenza che Dewey ebbe sull'Espressionismo astratto si vedano: Buettner Stewart, *John Dewey and the Visual Arts in America*, in "The Journal of Aesthetics and Art Criticism", Vol. 33 n. 4, pp. 383-391, 1975; Berube Maurice R., John Dewey and the Abstract Expressionists, in "Educational Theory", Vol. 48 n. 2, pp. 211-227, 1998; Dreon Roberta, *Was Art as Experience socially effective? Dewey, the Federal Art Project and Abstract Expressionism*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", Vol. 5 n. 1, 2013.

<sup>86</sup> Rosenberg Harold, *The American Action Painters*, in "Art News", Vol. 51 n. 8, pp. 22-23 e 48-50, 1952.

<sup>87</sup> Greenberg C., *America Takes the Lead, 1945-1965* (1965), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 213.

<sup>88</sup> Greenberg C., *Post Painterly Abstraction* (1964), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 192.

convergence of aims. In Paris they finish and unify the abstract picture in a way that makes it more agreeable to standard of taste [...]. The American version is characterized [...] by fresher, opener, more immediate surface. [...] The surface *breathes*. There is no insulating finish, nor is pictorial space created “pictorially” by deep, veiled color, but rather by blunt corporeal contrasts and less specifiable optical illusion<sup>89</sup>.

Greenberg non faceva segreto della sua propensione per la “American version”, tanto che affermava: “Do I mean that the new American abstract painting is superior on the whole to the French? I do”<sup>90</sup>. La *flatness* raggiunta dalle opere grazie a questa tecnica pittorica era ormai del tutto dichiarata, era come se, dall’avvento dell’Avanguardia, gli artisti avessero portato sempre più avanti il palcoscenico tridimensionale costruito all’interno della tela fino a farlo coincidere con le due dimensioni della sua superficie reale: “The picture [...] has lost his ‘inside’ and become almost all ‘outside’, all plane surface”<sup>91</sup>. Questo aspetto aveva costretto lo spettatore a scontrarsi con la realtà e la concretezza dell’opera, non poteva più fuggire nell’illusione che essa in precedenza costruiva, motivo per cui si rendeva necessaria una particolare sensibilità nei confronti dell’arte e un’adeguata educazione estetica per riuscire a riconoscerne l’elevata portata qualitativa: “We are left alone with shapes and colors”<sup>92</sup>. Non mostrando soggetti le cui parvenze fossero familiari a quelli della vita reale dello spettatore, l’opera d’arte astratta annullava il suo viaggio nello spazio e nel tempo durante la sua contemplazione, si prestava invece a essere colta nel suo insieme con un solo sguardo. Questa unità visiva era il luogo della qualità suprema del quadro, che poteva essere colta solo in un istante indivisibile, perché “a picture [...] does not ‘come out’ the way a story, or a poem, or a piece of music does. It’s

---

<sup>89</sup> Greenberg C., *Symposium: is the French Avant-Garde Overrated?* (1953), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, pp. 153-154.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 156.

<sup>91</sup> Greenberg C., *Abstract and Representational* (1954), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 3, p. 191.

<sup>92</sup> Greenberg C., *The Case for Abstract Art* (1959), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 80.

all there at once, like a sudden revelation”<sup>93</sup>. Secondo Greenberg riuscire a percepire questa “interezza immediata”, “at-onceness”, era frutto di molto esercizio, perché significava vivere due momenti: il primo di totale disinteresse per tutto ciò che non fosse l’opera, e il secondo di totale attenzione nei suoi confronti, tanto che lo spettatore arrivasse a identificarsi completamente con essa. La fruizione dell’opera non era tuttavia singola e isolata, poteva essere ripetuta in una successione di istanti, restando in ciascuno di essi un’“interezza immediata”<sup>94</sup>.

L’intuizione che Greenberg aveva avuto nei confronti dell’Espressionismo astratto già dagli anni Quaranta, si era rivelata corretta e aveva condotto lui e questi artisti a raggiungere l’apice della fama all’alba degli anni Sessanta. Il critico, la cui autorevolezza era ormai indiscussa, si dedicò alla diffusione delle sue teorie da due piattaforme di primissimo piano nella scena artistica dell’epoca: la rivista “Art Forum” e le lezioni di estetica al Bennington College. Una schiera di critici cominciò a ruotare attorno alle sue posizioni tra cui Rosalind Krauss, Michael Fried, Barbara Rose, Jane Harrison, e Ken Moffett. Tuttavia, la decade degli anni Sessanta riservò a Greenberg anche delle dure realtà con cui scontrarsi; fra queste l’insorgere di tendenze artistiche come l’Arte concettuale, la Pop art e il Minimalismo, che incarnavano tutti quei caratteri contro cui si era battuto, in concomitanza con un brusco rallentamento da parte dell’Espressionismo astratto. Nel 1964 Greenberg scriveva “The ‘Crisis’ of Abstract Art”, in cui affermava che le possibilità della forma pittorica astratta si stessero esaurendo: “Painterly Abstraction had turned by and large into an assortment of ready-made effects”<sup>95</sup>. Ciò che era entrato in crisi era la pittoricità dell’arte astratta, più che da un gesto energetico, casuale e libero, la mano dell’artista era guidata da un tratto che era diventato stereotipato e accademico. “Painterly Abstraction has collapsed not because it has become dissipated in formlessness, but

---

<sup>93</sup> Greenberg C., *The Case for Abstract Art* (1959), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, pp. 80-81.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>95</sup> Greenberg C., *The ‘Crisis’ of Abstract Art* (1964), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 179.

because in its second generation it has produced some of the most mannered, imitative, uninspired and repetitious art in our tradition”<sup>96</sup>, quindi non si trattava di un decadimento generato dalla dissipazione della pittoricità nell’informe, al contrario del suo soffocamento nella ricerca di una forma. I capiscuola dell’Espressionismo astratto avevano iniziato ad attrarre imitatori dal momento in cui quest’arte era diventata una moda, e in più anche gli stessi capiscuola avevano iniziato a imitare sé stessi. Greenberg sosteneva che ciò che aveva reso quest’arte di cattiva qualità, fosse stata la sua standardizzazione e la sua riduzione a una serie di manierismi, che non avevano più nulla della spontaneità iniziale<sup>97</sup>.

### **3.4 Il terzo Greenberg e l’esperienza estetica**

Dagli anni Settanta fino alla sua morte avvenuta nel 1994, Greenberg si ritirò progressivamente dalla scena critica e il suo peso effettivo sulle sorti dell’arte andava scemando. In questo periodo si dedicò alla ricerca di una linea estetica che potesse trovare una codificazione teorica più sistematica, iniziando anche a redigere un testo, “Homemade Aesthetics”, che però non riuscì a completare e che sarebbe stato pubblicato postumo nel 1999.

Nella considerazione generale del *corpus* di scritti lasciato da Greenberg, così frammentato e caratterizzato da molteplici sfaccettature, si può tentare a questo punto di tratteggiare il *modus operandi* dell’autore, che dall’analisi sin qui fatta sembra caratterizzato già dai primi scritti dai medesimi passaggi che costituiscono delle tappe obbligate nell’espressione del proprio punto di vista. Procedendo a ritroso nei ragionamenti del critico, il suo scopo ultimo era quello di esternare il proprio giudizio, valutare se qualcosa fosse giusto o

---

<sup>96</sup> Greenberg C., *The ‘Crisis’ of Abstract Art* (1964), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 180.

<sup>97</sup> Greenberg C., *Post Painterly Abstraction* (1964), in O’Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, pp. 193-194.

sbagliato, buono o cattivo, e nel farlo poteva esprimersi a riguardo di una singola opera d'arte, di una più ampia manifestazione artistica, o di un fenomeno storico e sociale. Procedendo ancora all'indietro, si nota come per giungere alla formulazione della propria valutazione, il critico si servisse di alcuni strumenti che appaiono come punti di riferimento costanti che divengono i capisaldi dell'approccio formalista. Questi ultimi fungevano da metro di giudizio non solo per le manifestazioni artistiche, ma anche per gli eventi storici e sociali, perché, per quanto Greenberg affermasse che tali contingenze non avessero a che fare con la sua critica d'arte, la loro analisi prendeva sempre la direzione di una legittimazione del suo pensiero in merito all'uno o all'altro fenomeno artistico, ossia una determinata circostanza storica e contestuale era valutata positivamente se aveva dato origine a della buona arte, e negativamente se invece aveva dato vita a della cattiva arte. Tali criteri formali corrispondevano a quegli aspetti che avevano caratterizzato l'evoluzione dell'Avanguardia dalla metà dell'Ottocento fino alla metà del secolo successivo, e si identificavano nel riconoscimento da parte dell'artista del proprio *medium* espressivo, che determinava la piattezza della superficie della tela, e nella tendenza verso l'astrazione, processo in cui l'arte si purificava dagli influssi delle altre manifestazioni culturali e tendeva verso la pittoricità. A sua volta, il critico era pervenuto alla codificazione di questi principi formali come linee guida per poter distinguere la buona dalla cattiva arte, attraverso l'analisi di quelli che avevano avuto questo ruolo per l'arte del passato, dimostrando che la loro validità fosse duratura e che il gusto estetico, sopravvivendo al giudizio del tempo, fosse oggettivo. Ma questa analisi dell'arte del passato, come quella del presente, non prendeva la forma di uno studio teorico, piuttosto aveva un carattere pratico: l'esperienza diretta delle opere d'arte. Ecco quindi individuata l'origine di tutta la dissertazione critica dell'autore, l'esperienza estetica.

L'esercizio del proprio occhio costituiva per Greenberg l'imprescindibile punto di partenza della sua attività critica, era da lì che aveva costruito tutto il suo apparato teorico, ed era anche il suo punto d'arrivo in quanto era quello il luogo in cui traeva i propri giudizi. Sebbene l'esperienza estetica rivestisse un ruolo cruciale all'interno dell'approccio dell'autore, non scrisse mai una

trattazione organica in cui ne elencasse i caratteri secondo la propria concezione, piuttosto i riferimenti a essa sono disseminati in svariati scritti, come accadeva per tutti gli aspetti del suo pensiero. Per restituire un profilo dell'esperienza estetica secondo Greenberg, si rende nuovamente necessaria un'opera di ricostruzione che ne faccia emergere gli aspetti profondamente diversi rispetto alla proposta pragmatista deweyana, e che ne denoti il carattere fortemente formalista.

Già nel 1939, in "Avant-Garde and Kitsch", il critico faceva un primo riferimento all'esperienza estetica quando metteva a paragone quella vissuta da uno spettatore colto con quella di uno che non avesse invece ricevuto un'educazione al gusto. In questa considerazione Greenberg aveva evidenziato l'esistenza di due momenti dell'esperienza: il primo era quello dell'impressione immediata dell'opera; quest'ultima non rivelava già tutto il suo valore, forniva piuttosto la causa che spingeva lo spettatore a giungervi durante il secondo momento, quello riflessivo. La constatazione del valore dell'opera apparteneva al cosiddetto "'reflected' effect"<sup>98</sup>, che si delineava come uno svelamento della qualità artistica e quindi come il compimento dell'esperienza estetica. Questi due momenti non andavano percepiti come disgiunti, si trattava piuttosto di una reciproca compenetrazione, che avveniva nello stesso istante, ovvero quello dell'esperienza dell'opera nella sua "interezza immediata". In base alla constatazione della qualità estetica dell'opera, il critico poteva quindi esprimere il proprio giudizio: se in essa aveva riconosciuto i più alti valori estetici, allora si trattava di buona arte, in caso contrario invece si sarebbe trattato di arte cattiva. Quest'ultima non si rivelava nella sua "interezza immediata" perché era prodotta per un pubblico che non aveva le capacità di compiere quello sforzo riflessivo necessario per coglierne i valori estetici, e che la esperiva semplicemente in base a come "recognizes and sees things outside of pictures"<sup>99</sup>. Questo tipo di esperienza non era secondo l'autore definibile come veramente estetica, si trattava piuttosto di un'esperienza surrogata, frutto della tendenza della cattiva arte,

---

<sup>98</sup> Greenberg C., *Avant-Garde and Kitsch* (1939), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 1, p. 16.

<sup>99</sup> Ivi, p. 13.

quella kitsch, a non imitare i processi artistici, ma i suoi effetti, ottenendo un risultato “predigerito”. Il fatto che l’osservatore non notasse discontinuità fra esperienza estetica e ordinaria durante la visione dell’opera, era avvertito da Greenberg come un campanello d’allarme sulla bassa qualità di quella manifestazione artistica, perché non richiedeva uno sforzo riflessivo, prerogativa invece della buona arte. Il ruolo che l’esperienza estetica andava a rivestire nella concezione del critico era del tutto separato rispetto alla vita ordinaria, si caricava solo di qualità formali e diventava l’occasione dell’esercizio della facoltà di giudizio: “Value judgments constitute the substance of aesthetic experience. [...] To experience art as art is [...] to evaluate, to make, or rather receive, value judgements, consciously and unconsciously”<sup>100</sup>. In tale giudizio non c’era spazio per tutto ciò che fosse extra-estetico, perché questi fattori esulavano dalla critica, Greenberg non metteva in dubbio che fossero importanti per fare delle valutazioni di altro genere, “but it’s not criticism”<sup>101</sup>. In questo senso il critico si inseriva nella tradizione formalista che, come già accennato in precedenza, nell’analisi dell’opera si basava esclusivamente sulle informazioni formali che derivavano univocamente da essa, che includevano la linea, il colore, e la composizione nel complesso. Nemmeno le dichiarazioni degli artisti in merito ai propri lavori potevano interferire nel giudizio del critico, al punto che più volte confrontandosi con loro aveva richiesto: “Don’t talk to me about your art, I just want to look at it. Talk to me about something else”<sup>102</sup>, come se avesse temuto che le loro parole avrebbero potuto condizionarlo. Si trattava di una concezione dell’esperienza artistica come fine a se stessa, l’arte per l’arte: l’arte doveva essere slegata dal contesto, dunque dalla vita, che altrimenti l’avrebbe contaminata, e rivolgersi solo al proprio fine estetico che ne giustificava l’esistenza. Era implicito in questa posizione che l’unico ruolo dell’arte fosse quello di dare corpo alle migliori qualità estetiche, non aveva alcun tipo di rilevanza a livello sociale ed educativo, e con questo Greenberg si poneva in una dimensione diametralmente opposta all’impostazione

---

<sup>100</sup> Greenberg C., *States of Criticism* (1981), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., pp. 86-87.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>102</sup> Faure Walker J., *Clement Greenberg* (1978), in Morgan R. C. (a cura di), op. cit., p. 167.



estetica di Dewey, e a tutte le istanze progressiste che dall'inizio del secolo avevano combattuto la loro battaglia contro l'elitarismo culturale. Malgrado gli obiettivi inconciliabili, il critico era comunque debitore di questa tradizione per quanto riguarda il ruolo centrale dell'esperienza estetica, che Dewey per primo aveva posto in luce in questi termini. Greenberg sosteneva che l'esperienza fosse l'unica "court of appeal in art", l'unico modo per capire se si fosse davanti a buona o cattiva arte: "Quality in art can be neither ascertained nor proved by logic or discourse. Experience alone rules this area – and the experience, so to speak, of experience"<sup>103</sup>. La qualità dell'arte emergeva e si svelava nel corso dell'"esperienza dell'esperienza", e il giudizio nei suoi confronti era "immediate, intuitive, undeliberate, and involuntary"<sup>104</sup>, non si poteva scegliere se farsi piacere o meno un'opera d'arte. Il critico dunque affermava che la presenza o meno dell'alta qualità estetica fosse un dato fatto, non si poteva affermare che ci fosse se non era così, non si trattava di una scelta, ma di constatare una realtà. Ciò non significava che qualsiasi spettatore fosse in grado o dovesse esprimere liberamente il proprio giudizio, la facoltà di valutazione doveva essere costantemente coltivata e solo lo spettatore esteticamente educato era in grado di cogliere le qualità dell'opera nel corso della sua esperienza. Per quanto la facoltà di giudizio fosse involontaria, il critico sosteneva che il proprio gusto estetico potesse evolversi grazie al suo continuo esercizio attraverso un'esperienza reiterata e riflessiva delle opere. L'esperienza estetica quindi acquisiva anche il ruolo di unico luogo di affinamento delle capacità critiche, quindi in un certo senso anche Greenberg le attribuiva una prerogativa educativa, ma anche in questo caso ciò che intendeva affermare andava in una direzione diversa rispetto alle istanze deweyane che lo avevano preceduto.

Nel riesame delle proprie teorie in chiave estetica che Greenberg operò per "Homemade Aesthetics" dagli anni Settanta in poi, emerge più chiaramente dove egli collocasse l'origine dell'esperienza estetica. All'interno del testo,

---

<sup>103</sup> Greenberg C., *The Identity of Art* (1961), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 118.

<sup>104</sup> Greenberg C., *Complaints of an Art Critic* (1961), in O'Brian J. (a cura di), op. cit., vol. 4, p. 265.

nell'articolo "Intuition and the Esthetic Experience", il critico, andando a fondo nella questione della natura immediata e involontaria dei giudizi estetici, giunse a enfatizzare la loro natura intuitiva, in un'accezione in cui:

Intuition is perceptive: it is seeing, hearing, touching, smelling, tasting; it is also registering what goes on inside your own consciousness. No one can teach or show you how to intuit. If you can't tell for yourself what heat or cold is like, or the color blue, or the sound of thunder, or remembering – if you don't know these things by yourself and for yourself, nobody else can tell you<sup>105</sup>.

Si nota dunque che l'intuizione, elemento che Greenberg aveva mutuato dallo studio dell'estetica crociana, assumeva un carattere centrale all'interno dell'esperienza estetica, in quanto ne andava a costituire il momento fondante. Croce fondava sull'intuizione non solo il giudizio, ma l'arte stessa, che considerava costituita del complesso di immagini del loro sentimento animatore; questi aspetti facevano dell'arte un'intuizione " lirica " o " pura ", che non era un sentimento immediato, ma contemplato<sup>106</sup>. Greenberg si discosta da questa lettura e concepisce l'intuizione come puramente sensibile, aveva a che fare con il modo in cui gli esseri umani percepivano l'ambiente che li circondava, e si manifestava in due modalità: l'intuizione primaria o ordinaria, e quella secondaria o estetica, " but there is a crucial difference between the way ordinary or primary intuition – which is necessary to existence, experience, knowledge – makes itself felt and the way esthetic intuition, which is not necessary to anything at all, does " <sup>107</sup>. L'intuizione ordinaria aveva lo scopo di orientare i soggetti nell'ambiente, di informarli, e nel farlo puntava sempre verso qualcosa di esterno, al di fuori dell'atto stesso dell'intuire: " even when furnishing data for pure knowledge, for knowledge valued for its own sheer sake; even here the act points to something other than itself: that is, to data " <sup>108</sup>. Nel momento in cui l'atto intuitivo primario si

---

<sup>105</sup> Greenberg C., *Homemade Aesthetics. Observations on Art and Taste*, (a cura di) Van Horne Janice, New York, Oxford University Press, 1999, p. 3.

<sup>106</sup> Croce Benedetto, *Aesthetica in nuce*, Bari, Editori Laterza, 1969, pp. 7-8.

<sup>107</sup> Greenberg C., Van Horne J. (a cura di), op. cit., p. 3.

<sup>108</sup> *Ibidem*.

fermava in se stesso e cessava di rivolgersi verso qualcosa di esterno, allora si trasformava in estetico, o secondario: “An esthetic intuition is dwelled on, hung up on, relished – or dys-relished – for its own sole sake and nothing else”<sup>109</sup>. Si trattava di un atto di “intuizione per l’intuizione”, e avveniva nel momento in cui l’atto intuitivo nei confronti di qualcosa rinunciava a fornire un’informazione in merito a quel qualcosa, e si concentrava solo sul puro piacere contemplativo del suo valore intrinseco, ad esempio: “The intuition that gives you the color of the sky turns into an esthetic intuition when it stops telling you what the weather is like and becomes purely an experience of the color”<sup>110</sup>. In sostanza, l’intuizione estetica era rivolta verso di sé, verso quei valori estetici che la costituivano: “In short, esthetic intuition is never a means, but always an end in itself, contains its value in itself, and rests in itself”<sup>111</sup>. In base a questa distinzione, Greenberg diversificava il tipo di esperienza a cui davano origine: da intuizioni ordinarie emergevano esperienze ordinarie, e da intuizioni estetiche esperienze estetiche. Il passaggio dall’una all’altra intuizione, così come dall’una all’altra esperienza, implicava un certo salto mentale o psichico, che induceva il soggetto a distanziarsi da tutto ciò che gli stava accadendo intorno per concentrarsi solo sull’oggetto del proprio interesse, senza pretendere da esso altro che “its own immediate sake”<sup>112</sup>. Secondo Greenberg questo significava che, dal momento che tutto potesse essere intuito ed esperito esteticamente, allora tutto potesse essere intuito ed esperito artisticamente: “Art, coinciding with esthetic experience in general, means simply, and yet not so simply, a twist of attitude toward your own awareness and its objects”<sup>113</sup>. In questo senso l’arte era, o poteva essere, realizzata ovunque e da chiunque. Queste ultime affermazioni sembrano contraddire la nozione esclusiva di arte che il critico aveva proposto fino a questo momento, ma procedendo con l’analisi del testo, si scopre che in questa concezione ampia di arte facesse una sostanziale differenza fra: “art that is presented in forms that are conventionally recognized as artistic and

---

<sup>109</sup> Greenberg C., Van Horne J. (a cura di), op. cit., p. 4.

<sup>110</sup> *Ibidem.*

<sup>111</sup> *Ibidem.*

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>113</sup> *Ibidem.*

art that is not fixed in such forms. On the one side there is unformalized, fleeting, ‘raw’ art, and on the other there is art that is put on record, as it were, through a medium that is generally acknowledged as artistic”<sup>114</sup>. Questa distinzione nulla toglieva allo *status* artistico di entrambe le espressioni, ma fra queste, solo l’arte che si esprimeva attraverso un *medium* che era generalmente considerato artistico, era consapevole del proprio processo artistico ed era in grado di comunicare con altri oltre il proprio creatore. Di fatto quindi si trattava dell’unica arte che poteva essere considerata in un’ottica critica. Il valore estetico era l’unico tipo di valore che non era mai strumentale o relativo, era invece al tempo stesso intrinseco, fine a se stesso, e totalmente e immediatamente presente. Offrendo un valore di questo tipo, l’esperienza estetica si costituiva “as what it uniquely, irreplaceably, is”<sup>115</sup>. In questo senso Greenberg sosteneva che tale valore estetico emergesse necessariamente in modo involontario nel corso dell’esperienza estetica, e quindi l’espressione di un giudizio non si connotava tanto come “[a] verdict-delivering – even though it so often has to sound like a verdict”<sup>116</sup>, ma piuttosto come una constatazione della sua qualità. Era in base a questo ragionamento che il critico giustificava le sue affermazioni sull’involontarietà del giudizio estetico: “Your esthetic judgment, being an intuition and nothing else, is received, not taken. You no more choose to like or not like a given item of art than you choose to see the sun as bright or the night as dark”<sup>117</sup>. Il fatto che il giudizio estetico fosse involontario, “received”, metteva il soggetto nella condizione di potersi abbandonare alla sensazione di piacere derivato dalla contemplazione, cosa che non sarebbe stata possibile se invece il giudizio fosse stato assunto deliberatamente, perché quel piacere sarebbe stato infettato dai dubbi. Se nella concezione kantiana “the ‘judgment of taste’ always ‘precedes’ the ‘pleasure’ gained from the esthetic ‘object’”, in quella di Greenberg i due momenti coincidevano: “If the judgment of taste precedes the pleasure, it’s in order to *give* the pleasure. And the pleasure re-gives the

---

<sup>114</sup>Greenberg C., Van Horne J. (a cura di), op. cit., p. 6.

<sup>115</sup> *Ibidem*.

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

judgment”<sup>118</sup>. Questo tipo di piacere andava oltre la semplice emozione: “The pleasure of esthetic experience is the pleasure of consciousness: the pleasure that it takes in itself. To the extent that esthetic experience satisfies, consciousness revels in the sense of itself [...]”<sup>119</sup>. Dunque attraverso l’esperienza estetica era possibile raggiungere questo stato sublimato di coscienza e cognizione, manifestazione della qualità estetica.

Emerge da questa disamina sullo sviluppo del concetto e del ruolo dell’esperienza estetica nell’impianto teorico e pratico greenberghiano, come essa rappresentasse effettivamente lo stimolo e il compimento della sua attività critica. Quella che appare come la miglior chiave interpretativa è suggerita dallo stesso critico, quando, riferendosi all’unità compositiva come qualità suprema in un’opera astratta, affermava che lo spettatore arrivasse a identificarsi interamente con la manifestazione artistica che stava osservando, e che nel farlo riuscisse a coglierla nella sua “interezza immediata”. Quella dell’interezza immediata sembrerebbe essere anche la qualità principale dell’esperienza estetica che prende corpo non unicamente come esperienza in quanto tale, ma come convergenza e convivenza nello stesso momento e nello stesso luogo di esperienza, intuizione e giudizio estetico. Quindi il critico non solo aveva iniziato e concluso la sua attività entro i limiti dell’esperienza estetica, ma l’inizio e la fine si trovavano a coincidere in un unico istante e in un’unica qualità, quella estetica.

---

<sup>118</sup> Greenberg C., Van Horne J. (a cura di), op. cit., p. 8.

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 9.

## Conclusioni

Nel corso di questo lavoro si sono profilate le personalità di due dei protagonisti del panorama culturale americano del secolo scorso, quella del filosofo pragmatista John Dewey e quella del critico formalista Clement Greenberg, e si è potuto osservare quale sia stata la risonanza a livello sociale e politico delle loro proposte estetiche, in particolare durante la decade che intercorse fra l'inizio della crisi economica nel 1929 e lo scoppio della Seconda guerra mondiale. La riflessione si è concentrata sulla definizione del concetto di esperienza estetica in quanto presente nell'approccio di entrambi gli autori in veste di criterio metodologico per l'analisi dei processi estetici, anche se finisce nel confluire in due concezioni quasi antitetiche. Il primo elemento da porre in evidenza è che essi si riferirono all'esperienza estetica partendo da due ottiche molto diverse: la proposta critica di Greenberg era fine a se stessa e prendeva avvio dall'osservazione delle opere d'arte, giungendo alla formulazione di una rigida teoria estetica che ne legittimasse il giudizio qualitativo; diversamente, l'indagine filosofica di Dewey muoveva dall'uomo e dalle sue esigenze, mirando alla riconciliazione fra esperienza estetica ed esperienza vitale ordinaria, perché era fermamente convinto che questo processo avrebbe permesso lo sviluppo di vite qualitativamente più piene e soddisfacenti. Alla base del pensiero di Dewey, c'era la tesi di ispirazione darwiniana secondo cui gli organismi umani, al pari degli altri organismi viventi, non fossero innanzi tutto coscienze o menti, ma esseri corporei che si sviluppano e si determinano in continua interazione con l'ambiente in cui vivono, era questo interscambio che andava a costituire l'incessante flusso dell'esperienza secondo Dewey. Le esperienze vitali erano

quindi avvertite primariamente in termini qualitativi, affettivi ed estetici, e solo in seconda istanza si potevano caratterizzare come propriamente cognitive, ovvero nel caso in cui la riflessione avesse assunto un peso preponderante e fosse tornata analiticamente sui vari aspetti dell'esperienza sensibile per risolvere un determinato problema. Intendendo dunque l'*esperire* come prima di tutto un *modo di fare e subire*, Dewey spostava l'esperienza su un terreno immediatamente sensibile e naturale, discostandola così dalla sua concezione tradizionale che la identificava come un'azione soggettiva a puro scopo conoscitivo. Dagli scritti che Greenberg ha lasciato, si può osservare che egli non si interrogò quanto Dewey sulla natura dell'uomo e della sua relazione con l'ambiente, ma da alcune sue affermazioni si evince che i loro punti di vista in merito all'esperienza ordinaria sono solo parzialmente avvicinati. Il critico sosteneva che alla base dell'esperienza ci fosse l'intuizione, indicando con questo termine il modo in cui gli esseri umani si relazionavano sensibilmente con l'ambiente che li circondava, non un momento riflessivo come voleva la tradizione filosofica. Fino a questo punto le due concezioni presentano dei punti in comune, ma emergeva una cruciale differenza nella descrizione che Greenberg forniva su come l'intuizione si articolava: essa orientava gli individui, li informava, ma per poterlo fare doveva sempre rivolgersi verso qualcosa di esterno rispetto a se stessa. Dunque, secondo il critico, l'intuizione ordinaria, e di conseguenza l'esperienza ordinaria che ne derivava, si radicava sì su un suolo sensibile, ma si connotava sempre come un'azione che assumeva un carattere cognitivo e andava oltre l'atto stesso dell'intuire. Greenberg si posizionava così a cavallo fra la concezione deweyana e quella tradizionale dell'esperienza, perché come la prima ne riconosceva la radice sensibile e immediata, e come la seconda ne evidenziava il necessario sviluppo riflessivo come un atto conoscitivo. Inoltre tale atto conoscitivo, derivando da qualcosa di esterno rispetto all'intuizione sensibile, era incapace di tornare analiticamente verso le cose esperite a livello primario e qualitativo, e questo carattere, letto da un punto di vista deweyano, implicava dei limiti: non c'era modo di provare la veridicità delle proprie riflessioni, in quanto non venivano verificate a livello concreto, e i loro

contenuti diventavano arbitrari e separati dalla realtà, senza rapporto con la vita e la natura. Queste considerazioni sono rappresentative dei filoni di pensiero in cui il filosofo e il critico si inserivano, sebbene ognuno con le proprie specificità: il pragmatismo e il formalismo. L'attenzione di Dewey nei confronti del riscontro pratico delle proprie teorie; la sua opposizione verso i tradizionali dualismi fra mente e corpo, teoria e pratica, natura e cultura; e la sua concezione della conoscenza fondata non su verità dogmatiche ed eterne, ma su un criterio empirico di analisi scientifica della realtà contingente, denunciavano il suo legame con la tradizione filosofica di stampo pragmatista. Dewey era fermamente convinto che la filosofia non dovesse essere fine a se stessa, non dovesse occuparsi dei problemi dei filosofi, ma di quelli di tutti e rappresentare uno strumento pratico per semplificare e migliorare la vita delle persone: era questo l'obiettivo ultimo di ogni sua riflessione. Al contrario Greenberg si inseriva nella tradizione di matrice formalista, avendo dato vita a un'impalcatura teorica fondata su rigidi criteri formali ostentatamente distaccati da qualsiasi contingenza al di fuori del perimetro dell'opera d'arte, che non aveva altro scopo se non quello di permettergli di giustificare il proprio giudizio estetico.

Nell'impostazione delle rispettive proposte estetiche, sia Dewey che Greenberg avevano constatato una spaccatura culturale all'interno della società americana. Il filosofo aveva notato come l'emergere di fenomeni come il nazionalismo e l'imperialismo, così come l'avvio del processo di industrializzazione e il conseguente sviluppo di un crescente capitalismo, avessero favorito uno scollamento sempre maggiore fra vita e arte, in quanto quest'ultima era stata segregata nei musei e nelle gallerie dove, sotto il controllo dall'*élite* culturale, era stata avvolta da un'aura di sacralità diventando uno *status symbol*. Compreso questo, Dewey lavorò tenacemente affinché questa situazione cambiasse, divenendo così uno dei principali portavoce della *Progressive Era*, cioè quel periodo che interessò il primo trentennio del Novecento, in cui numerosi intellettuali individuavano nei mezzi della cultura un antidoto per rispondere ai disagi di natura politica, economica e soprattutto sociale che affliggevano la realtà americana sempre più industrializzata e anonima. Dewey e i suoi colleghi progressisti erano



convinti che ampliando l'accesso all'arte si sarebbe sviluppata una comunità unita da valori condivisi in cui ognuno avrebbe trovato il proprio scopo, e a cui avrebbe contribuito. Il filosofo si opponeva strenuamente all'elitarismo culturale, in favore di una situazione in cui tutti avessero potuto beneficiare del riavvicinamento dell'esperienza estetica alla propria vita ordinaria. Questo processo, secondo Dewey, poteva avvenire solo grazie a un'educazione estetica mirata a favorire la fruizione attiva delle opere d'arte e la partecipazione ai processi creativi. Ciò avrebbe cambiato la concezione dell'arte come estranea, elitaria o marginale rispetto alla vita: quando le persone fossero state in grado di esperire la vita quotidiana con la stessa consapevolezza di un artista, realizzandone il pieno potenziale per significato e valore, l'esistenza stessa sarebbe divenuta artistica. L'arte nel pensiero del filosofo diveniva dunque lo strumento educativo per eccellenza, *art for the sake of education*, che avrebbe permesso la formazione a tutto tondo dell'individuo nel suo ambiente, e tramite lo sviluppo di vite significative e soddisfacenti, sarebbe nata una società realmente democratica e partecipativa. Degli stessi fenomeni storici notati da Dewey, Greenberg diede una lettura diversa: sosteneva che dall'inizio dell'era industriale l'avanzata delle masse e della classe media stesse compromettendo sia l'egemonia culturale dell'*élite*, sia la missione dell'arte, che era quella di incarnare i massimi valori estetici, in quanto le classi emergenti pretendevano sempre di più di poterne fruire senza però avere la sensibilità e il gusto necessari. Era per questo motivo che secondo il critico era nata la cultura d'Avanguardia, come estremo tentativo dell'arte di salvare la migliore tradizione estetica, e contrapporsi all'avanzata del Kitsch e della *middlebrow culture*. Per Greenberg la vera arte era quella distaccata da ogni contingenza e rivolta verso se stessa, *art for art's sake*, che non aveva alcun fine sociale o educativo, ed era comprensibile solo da un pubblico colto composto da chi aveva le possibilità economiche e il tempo libero necessari per dedicarsi al suo studio e alla sua osservazione. Anche se entrambi gli autori ravvisarono le difficoltà culturali che la società americana stava attraversando, le soluzioni che proposero erano agli antipodi: quella di Dewey verteva sulla riunione fra processi artistici e vitali; quella di Greenberg sulla loro ancor più netta separazione. Quest'ultimo sosteneva che

la via intrapresa dall'arte d'Avanguardia era nella direzione di una critica nei confronti di tale disgregazione culturale e al tempo stesso di un salvataggio della migliore tradizione estetica, sotto la protezione dell'*élite* culturale. Dewey invece credeva che ritrovando il legame con l'esperienza estetica, gli individui avrebbero potuto soddisfare il loro bisogno naturale di significato e godimento, non lasciando spazio alla somministrazione di forme surrogate di appagamento.

Queste posizioni si rispecchiavano nelle rispettive concezioni dell'esperienza estetica. Primario obiettivo di Dewey era la volontà di ricomporre la spaccatura fra i processi vitali ordinari e quelli artistici, dimostrando che la radice dell'estetica si trovasse nei bisogni e nelle attività naturali dell'organismo umano: benché l'arte fosse stata spiritualizzata, il suo sostrato organico continuava a esistere e a essere occasione di scambio di energie vivificatrici e migliorative per la vita. Per questo motivo, nel dar forma alla sua concezione di esperienza estetica il filosofo non cominciò dall'analisi delle opere d'arte, ma da quella delle condizioni umane in cui questa si verificava. Spiegava che l'esperienza estetica fosse innanzi tutto un'esperienza, e che quindi fosse avvertita primariamente in termini qualitativi e immediati: era su questo terreno sensibile che si manifestava la sua qualità estetica. Già partendo da questo presupposto, Dewey si discostava dalla tradizione che voleva l'esperienza estetica come un momento di pura contemplazione e la spostava, come aveva fatto per l'esperienza ordinaria, su un piano concreto. A suo avviso, la qualità estetica aveva un carattere emotivo e pervadeva l'esperienza che si intensificava e diveniva un'unità compiuta, *an experience*, che si distingueva rispetto al consueto flusso dell'esperire. Tale qualità estetico-emotiva non era un'espressione soggettivistica o privata, non apparteneva all'uno o all'altro polo dell'interazione, ma era un carattere della loro relazione: il suo manifestarsi generava una momentanea interruzione del normale fluire esperienziale, e, come una sorta di proto-valutazione a livello irreflesso, permetteva all'organismo di orientarsi verso il ristabilimento di un nuovo ritmo. Questa ricerca assumeva le sembianze di atti espressivi che caratterizzavano sia la produzione sia la fruizione delle opere d'arte; essi non si esaurivano in una trasposizione delle qualità che li

avevano generati, ma da queste erano guidati per riorganizzare materiali e frammenti di esperienze precedenti in senso costruttivo: era qui che l'esperienza estetica prendeva forma. Anche in questo caso Dewey si contrapponeva alla tradizione non intendendo l'espressione artistica come uno sfogo di stati d'animo o sentimenti soggettivi, ma come un processo in cui il filtro del vissuto individuale dell'artista o del fruitore interveniva solo in maniera mediata, confrontandosi con aspetti oggettivi, e determinandosi nel corso dell'interazione. L'esperienza estetica arrivava al proprio compimento nel momento in cui tutto fosse stato riorganizzato in maniera soddisfacente e un nuovo ritmo ristabilito. Nel caso in cui si fosse trattato del processo creativo di un artista, il compimento dell'esperienza avrebbe coinciso con la produzione di un'opera d'arte, che non rappresentava però l'apice della creazione, ma solo un suo momento. Risulta evidente che nella sua ottica il processo estetico rivestisse un ruolo preponderante rispetto al suo prodotto finito, tant'è che il valore che egli attribuiva all'opera d'arte era proporzionale alla sua capacità di dar vita a un nuovo processo, a una nuova esperienza estetica. Su questa base, l'autore credeva che la distinzione fra belle arti e arti applicate fosse insensata, e che l'unico discrimine realmente utile fosse quello tra buona e cattiva arte, intendendo per "arte buona" quella che era capace di favorire l'occasione per una nuova esperienza estetica.

Greenberg venne sicuramente a contatto con le teorie sviluppate da Dewey, poiché "Art as Experience" fu pubblicato nel 1934 e divenne da subito un testo di riferimento per l'approccio alla cultura nel corso degli anni Trenta. Benché si possano notare dei punti di contatto fra le due concezioni di esperienza ordinaria, risultano molto più evidenti le differenze per quanto riguarda quella estetica. La prima sostanziale divergenza emerge già a partire dal soggetto da cui la teoria estetica del critico prendeva vita: l'opera d'arte. L'esperienza diretta dell'opera era imprescindibile per il critico, era il luogo in cui si impiantava tutto il suo apparato teorico perché solo lì poteva esercitare le sue facoltà di giudizio. In questa scelta di far dipendere il proprio sistema teorico da un preponderante momento osservativo, Greenberg sembrava fare eco all'impostazione deweyana, ma esisteva una grossa differenza: se in base al criterio pragmatista Dewey verificava la validità delle

proprie riflessioni sul piano concreto, Greenberg, come già evidenziato, non si poneva questo problema, traeva dalla realtà le informazioni che gli erano necessarie per l'elaborazione le proprie teorie, che poi però non si preoccupava di mettere alla prova. Come all'origine dell'esperienza ordinaria vi era l'intuizione ordinaria, così all'origine di quella estetica vi era l'intuizione estetica: la differenza fra le due era che la prima orientava l'uomo nel mondo puntando verso qualcosa di esterno, mentre la seconda non aveva alcuno scopo informativo e si rivolgeva solo verso se stessa. La distinzione proposta da Greenberg differiva rispetto a quella del filosofo perché se l'intuizione ordinaria si radicava, almeno in un primo momento, su un terreno sensibile e immediato, non si poteva dire lo stesso di quella estetica: il passaggio dall'una all'altra intuizione, così come dall'una all'altra esperienza, implicava un salto cognitivo, che induceva il soggetto a distanziarsi da tutto ciò che gli stava accadendo intorno per concentrarsi solo sull'oggetto del proprio interesse, senza pretendere da esso niente se non la sua pura contemplazione. Ecco che Greenberg si inseriva così in quella concezione tradizionale dell'esperienza estetica che la voleva come un atto riflessivo a scopi contemplativi, non poggiava sul terreno delle interazioni vitali come avveniva nella proposta di Dewey. L'esperienza estetica assumeva quindi un carattere soggettivo, e tutti quegli aspetti che nell'ottica deweyana appartenevano alla relazione fra i poli che interagivano, secondo il critico atenevano solo al soggetto in quanto questo, abbandonandosi alla contemplazione, entrava in una dimensione sospesa in cui cessava di interagire con l'ambiente circostante e si identificava con l'oggetto del suo interesse. Da qui, anche la tensione emotiva che secondo il filosofo caratterizzava oggettivamente l'esperienza estetica, assumeva nella proposta di Greenberg il carattere di piacere soggettivo derivato dallo stato sublimato di coscienza raggiunto durante la contemplazione. La qualità dell'opera, e dell'esperienza che se ne faceva, era direttamente proporzionale alla presenza o meno dei massimi valori estetici nella sua espressione formale. Era questo ciò che contava, che l'artista avesse portato avanti la migliore tradizione estetica attingendo dai massimi raggiungimenti dell'arte del passato, e li avesse rielaborati in una forma che fosse consona al proprio tempo: la

presenza di questi valori caratterizzava la “buona arte”. Questa convinzione in un certo senso si avvicinava all’idea di Dewey secondo cui la “buona arte” era quella che forniva l’occasione di una nuova esperienza estetica, perché per Greenberg la presenza di alti valori estetici nell’opera rappresentava il presupposto per cui questa fosse oggetto di questo tipo di esperienza. La differenza fra le due concezioni risiede nel fatto che da un punto di vista deweyano l’esperienza estetica della stessa opera poteva portare spettatori diversi a diverse conclusioni, mentre da un punto di vista greenberghiano l’esperienza della stessa opera da parte di più spettatori colti, perché quelli non educati non erano in grado di comprenderla, portava sempre alla constatazione della sua massima qualità estetica, base su cui il critico affermava che il gusto fosse oggettivo. Nella sua concezione elitaria della cultura, Greenberg sosteneva che non tutti fossero in grado di vivere un’esperienza pienamente estetica, perché questa richiedeva, come indicato in precedenza, un gusto ben allenato e le capacità mentali necessarie per compiere quello sforzo cognitivo che permetteva ai valori estetici di rivelarsi. Le masse, così come la classe media, non avevano ricevuto un’educazione al gusto e quindi l’unico modo che avevano di relazionarsi all’arte erano i modi di sentire e di vedere che utilizzavano nella vita quotidiana, e questo secondo Greenberg non era sufficiente. Qui forse emerge la più grande differenza di approccio fra i due: mentre il filosofo era convinto che i modi dell’esperienza ordinaria fossero gli stessi di quella estetica, e che quindi tutti fossero in grado di esperire esteticamente; il critico invece affermava che la continuità fra i diversi tipi di esperienza non sussistesse. Quindi, per Greenberg l’esperienza estetica era un tipo di esperienza *sui generis* e separata rispetto all’esperienza ordinaria, mentre per Dewey l’estetico era inscritto nei caratteri dell’esperienza comune intesa come interazione organico-ambientale.

In sintesi, nello studio della proposta estetica di Dewey il fulcro non è rappresentato dall’opera d’arte, ma dai processi umani da cui essa prende vita. L’esperienza estetica si delinea per il suo carattere prima di tutto vitale e immediato, capace di soddisfare i “basic needs” di significato e appagamento delle persone, migliorandone qualitativamente la vita e permettendogli di intessere delle relazioni significative con l’ambiente e con tutti coloro che lo

abitano. Si tratta dunque di un approccio estetico aperto, inclusivo, educativo, che mira a riconnettere i processi artistici con quelli vitali ordinari dimostrando che condividono la stessa origine, nell'ottica dello sviluppo di società più consapevoli e democratiche. Invece nello studio della teoria estetica di Greenberg l'esperienza estetica assume un carattere diverso: più che come esperienza si caratterizza come un momento interpretativo dell'opera d'arte secondo canoni formali. Quella del critico si presenta quindi come una rigida teoria estetica, chiusa ed esclusiva sia nei confronti di tutti i prodotti artistici non rispondenti ai canoni stabiliti, sia in quelli del pubblico non appartenente all'*élite* colta, e che mira prettamente all'affermazione del proprio giudizio critico. L'impostazione di Greenberg era più vicina a quella della *highbrow culture* secondo cui l'opera d'arte era un oggetto sacro destinato a una dimensione da pochi raggiungibile, fuori dalle contingenze del contesto in cui nasceva, protetta dalla classe dirigente come parte del suo stile di vita, e volta solo alla salvaguardia della tradizione della più alta qualità estetica.

Queste due prospettive, per quanto distanti tra loro e non di rado antitetiche, risultano necessarie al fine di restituire l'affresco completo dell'epoca e del contesto in cui si svilupparono. Durante il secolo scorso, gli Stati Uniti vissero una rapidissima ascesa che li portò dall'essere un Paese di produttori, a raggiungere lo *status* di superpotenza mondiale solo cinquant'anni dopo, e i rapporti tra arte, esperienza e società che si svilupparono nel corso di questo periodo ne rispecchiarono l'andamento. La *Progressive Era*, che culminò e declinò nel corso degli anni Trenta, corrispose al momento in cui il Paese stava cominciando a crescere rapidamente e necessitava quindi di trovare la propria identità culturale separata dagli influssi esterni, come mezzo attraverso cui i cittadini potessero riconoscersi nei valori della propria nazione. L'approccio estetico-educativo di Dewey, di cui il più grande veicolo di diffusione fu il Federal Art Project, lavorò in questa direzione: la sua attenzione verso i bisogni degli individui e l'impegno posto nel garantire loro la possibilità di raggiungere qualità di vita più soddisfacenti, rispondeva al bisogno di dar vita a una società coesa, democratica e partecipativa. L'inversione di tendenza alla fine degli anni Trenta dava conto invece di una

situazione che stava cambiando. Come avrebbe detto Greenberg “America takes the lead”: l’economia si stava rapidamente risanando a causa del sopraggiungere della guerra e gli Stati Uniti si stavano preparando a imporsi come nazione forte nel conflitto. La vittoria in guerra li consacrò definitivamente, e a quel punto erano pronti ad affermarsi nel panorama internazionale. La teoria estetica di Greenberg si inserì in questa temperie e si rivelò estremamente funzionale per certificare la qualità estetica dell’arte statunitense e imporre questo modello al resto del mondo, tant’è che la capitale artistica passò da Parigi a New York. La teoria che il critico aveva costruito garantì all’Espressionismo astratto la fama internazionale, e agli Stati Uniti un’identità estetica solida in cui identificarsi. Dewey e Greenberg si connotano quindi come due facce della stessa medaglia: l’ascesa della cultura artistica americana e il modernismo. Nella sua complessità essa era in grado di tenere assieme gli opposti e farli convivere, in questo caso: la dimensione pubblica e condivisa dell’approccio pragmatista di Dewey e della politica del Federal Art Project, e la dimensione privata, soggettiva e introspettiva del formalismo di Greenberg e dell’Espressionismo astratto.

Sorge spontaneo chiedersi se qualcosa di queste proposte estetiche sia sopravvissuto fino a oggi, e se si dimostrino ancora attuali nel panorama culturale contemporaneo. Già dagli ultimi anni della sua carriera Greenberg si era dovuto scontrare con il fatto che l’Espressionismo astratto stava iniziando a rivolgere la sua ricerca estetica in direzioni differenti rispetto a quelle che lo avevano guidato inizialmente, in alcuni casi addirittura verso un ritorno alla figura. In più stavano iniziando a manifestarsi nuove correnti artistiche come l’Arte concettuale, la Pop art e il Minimalismo, che mal si conciliavano con le sue teorie. Questi fattori determinarono un suo progressivo allontanarsi dalla scena critica di primo piano, oltre al fatto che le sue teorie erano state messe sotto attacco in particolare dai critici della rivista “October”, fondata nel 1976 da Rosalind Krauss, che era stata sua allieva, proprio con la volontà di ripensare il ruolo della critica e del critico d’arte. La proposta estetica di Greenberg, con il suo carattere così chiuso ed esclusivo, rimane inesorabilmente legata al contesto in cui venne formulata e

alle manifestazioni artistiche di cui si fece principale portavoce, in quanto non è riuscito a liberarsi del retaggio di una cultura conservatrice e fortemente elitaria che nel corso del secolo si è disgregata, fattori che non la rendono spendibile nella dimensione contemporanea. Diversa invece è la sorte della proposta elaborata da Dewey, che è riuscita nel tempo a mantenere la sua attualità ed è ancora oggi oggetto di vivo dibattito. L'origine di questo successo deriva probabilmente da tre fattori principali: il carattere aperto e inclusivo del suo approccio fa sì che questo possa essere adattato a più contesti senza perdere efficacia; l'enfasi che riservò al processo artistico piuttosto che all'opera finita rende la sua lettura estetica ancora applicabile anche a forme d'arte più recenti che hanno perso la propria concretezza oggettiva, come l'Arte concettuale; l'obiettivo che si prefiggeva, ovvero quello di ritrovare la continuità fra arte e vita, è estremamente attuale nell'epoca contemporanea, in cui questo scollamento è quanto mai tangibile. L'applicazione concreta della proposta estetica deweyana trova oggi un importante terreno d'azione nell'imporsi dell'attività didattica all'interno dei musei.

Come Dewey notava già un secolo fa, le istituzioni museali rappresentano l'emblema del distacco fra arte e vita ordinaria, in quanto isolano l'opera dalle condizioni umane da cui è nata, generando un effetto di straniamento nello spettatore che difficilmente riesce a relazionarsi con essa e la percepisce come qualcosa di lontano dalla propria consuetudine. Tuttavia risulta inevitabile fare i conti con questa realtà, dal momento che i musei rappresentano oggi, e ormai da molti anni, la principale dimensione in cui le persone vengono a contatto con l'arte. La didattica museale, sviluppatasi dall'inizio del Novecento quando i musei e le gallerie cominciarono ad assumere educatori e insegnanti per lavorare con il pubblico<sup>1</sup>, nacque proprio nell'ottica di fare di questi luoghi degli ambienti più favorevoli all'instaurazione del dialogo fra spettatore e opera, e nel corso del tempo il suo ruolo si è fatto sempre più rilevante, diventando una voce fondamentale nella *mission* di queste istituzioni. In epoca contemporanea, la didattica si è definitivamente imposta

---

<sup>1</sup> Burnham Rika, Kai-Kee Elliott, *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*, Los Angeles, Getty Publications, 2011, p. 19.



all'interno del museo come elemento decisivo per il suo buon funzionamento, e di conseguenza si è acceso il dibattito in merito alle metodologie da essa adottate. Fra le varie posizioni, si nota che la proposta di Dewey ha assunto un peso preponderante nella discussione<sup>2</sup>, in quanto essa suggerisce non solo delle linee guida teoriche, ma anche degli strumenti concreti per aiutare il pubblico a ritrovare la sua connessione con l'arte. In più, si ha la dimostrazione dell'adozione pratica di un approccio didattico di matrice deweyana in istituzioni museali di primo piano come la Barnes Foundation di Philadelphia, il Getty Museum di Los Angeles e il Metropolitan Museum of Art, come testimoniato nel testo "Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience" edito nel 2011 da "Getty Publications". Gli autori, Rika Burnham e Elliott Kai-Kee, erano in quel momento i responsabili del dipartimento didattico rispettivamente del Metropolitan<sup>3</sup> e del Getty, e nel volume, dopo aver ricostruito la storia dei programmi educativi museali dalle loro prime manifestazioni a oggi, sviluppano una proposta didattica contemporanea esplicitamente radicata sui principi formulati da Dewey. L'autrice Rika Burnham, nel nono capitolo del testo, ricorda che per l'elaborazione di questo modello didattico era stata fondamentale l'esperienza vissuta qualche anno prima alla Barnes Foundation come insegnante temporanea. La Fondazione, nata sotto il diretto influsso di Dewey, rimane tutt'oggi l'incarnazione vivente dei suoi principi, Barnes infatti, affiancato dalla sua trentennale collaboratrice Violette de Mazia, elaborò una serie di corsi incentrati sull'estetica e sull'apprezzamento dell'arte, convinto che imparare a vedere diversamente significasse anche imparare a vivere

---

<sup>2</sup> Nel "The Journal of Aesthetic Education" si leggono titoli come: Granger David A., *Teaching Aesthetics and Aesthetic Teaching: Toward a Deweyan Perspective*, vol. 40, n. 2, Summer 2006; Granger David A., *The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes*, parte 1, vol. 52, n. 1, Spring 2018, & parte 2, vol. 52, n. 2, Summer 2018; Hess Johnson Margaret, *John Dewey's Socially Instrumental Practice at the Barnes Foundation and the Role of "Transferred Values" in Aesthetic Experience*, vol. 46, n. 2, Summer 2012; Burnham Rika, Kai-Kee Elliott, *Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century*, vol. 41, n. 2, Summer 2007; Leddy Thomas, *Dewey, Materiality, and the Role of the Visual (Studio) Arts in the Liberal Arts*, vol. 53, n. 4, Winter 2019; Nakamura Kazuyo, *A Progressive Vision of Democratizing Art: Dewey's and Barnes's Experiments in Art Education in the 1920s*, vol. 53, n. 1, Spring 2019; e molti altri.

<sup>3</sup> Ad oggi Rika Burnham è diventata capo del dipartimento didattico della Frick Collection di New York.

diversamente<sup>4</sup>. L'educazione ha sempre avuto un ruolo prominente all'interno della Fondazione, tanto che tutto al suo interno è stato pensato in funzione più di una scuola che di un museo: la disposizione delle opere si articola in "wall units", ossia ogni muro presenta un gruppo di opere in base a degli elementi che hanno in comune, in modo che gli allievi possano individuarli e confrontarli in diverse forme; le opere non hanno didascalie, per far sì che la lettura del titolo non influenzi quella dell'opera; gli orari di apertura della collezione al pubblico sono ridotti, per permettere agli studenti di fruire del museo vuoto<sup>5</sup>. Gli studenti hanno anche la possibilità di ottenere il "Barnes-de Mazia Certificate", ossia un'attestazione del metodo educativo applicato nella Fondazione, tramite la frequenza ai corsi incentrati sugli aspetti metodologici<sup>6</sup>. L'approccio didattico proposto nel testo di Burnham e Kai-Kee, debitore della lezione della Barnes Foundation, si impronta su un modello dialogico che aspira a rendere i visitatori capaci di trovare i propri personali significati per le opere e a fornire un ambiente di supporto, affinché siano in grado di vivere la loro *an experience*. La scelta del dialogo come forma di interazione fra educatore e spettatore, si basa sulla consapevolezza, derivata dalla sperimentazione, che questo favorisca una dimensione cooperativa in cui il primo, con il suo *background* di conoscenze, fa da sostegno al secondo che rimane libero di addentrarsi nella propria esplorazione delle opere e condividerla. Questo modello educativo si allontana da una metodologia sistematica e rigida che ostacolerebbe l'interazione fra spettatore e opera, per prediligere una più aperta possibile, come quella proposta da Dewey, il cui scopo è quello di creare un ambiente favorevole al verificarsi di esperienze estetiche.

In conclusione, si può a questo punto affermare che il modello estetico fluido e fruibile a più livelli elaborato da Dewey, basato sulla continuità fra esperienza estetica e ordinaria, non solo è ancora in grado di rispondere alle

---

<sup>4</sup> Glass Newman R., *Theory and Practice in the Experience of Art: John Dewey and the Barnes Foundation*, in "The Journal of Aesthetic Education", vol. 31, n. 3, Autumn 1997, p. 92.

<sup>5</sup> Glass N. R., op. cit., pp. 96-98. Fino a qualche anno fa non venivano neanche stampati i cataloghi della collezione per far sì che gli studenti e gli spettatori non si fermassero alla visione delle riproduzioni delle opere, e le andassero piuttosto a vedere dal vivo.

<sup>6</sup> Da: <https://www.barnesfoundation.org/classes/barnes-de-mazia-certificate-program> (consultato lo 06/10/2020).

istanze culturali contemporanee, ma sue ulteriori elaborazioni potrebbero esserlo anche per quelle future.

## Bibliografia

Addams Jane, *Twenty Years at Hull House*, New York, Penguin Books, 1998.

Alexander Thomas M., *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling*, Albany, State University of New York Press, 1987.

Alexander Thomas, *The Aesthetics of Reality: The Development of Dewey's Ecological Theory of Experience*, in F.T. Burke, D. Micah Ester, R.B. Talisse (a cura di), *Dewey's Logical Theory: New Studies and Interpretations*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2002.

Arnold Matthew, *Culture and Anarchy: an Essay in Political and Social Criticism*, London, Smith, Elder & Co., 1869.

Barbetti Enrico, *La didattica del e col disegno. Tra il Bauhaus e il Black Mountain College*, tesi di laurea, Università di Ca' Foscari, relatrice prof.essa Roberta Dreon, A.A. 2017/2018.

Barnes Albert C., *The Art in Painting*, Merion (Philadelphia), The Barnes Foundation Press, 1925.

Barr Alfred, *Modern Works of Art: Fifth Anniversary Exhibition*, New York, The Museum of Modern Art, 1934.

Bell Clive, *Art*, Londra, Chatto and Windus, 1914.

Berube Maurice R., *John Dewey and the Abstract Expressionists*, in "Educational Theory", Vol. 48 n. 2, pp. 211-227, 1998.

Bolger Doreen, *Hamilton Easter Field and His Contribution to American Modernism*, in "The American Art Journal", Kennedy Galleries, Inc., vol. 20, n. 2, pp. 78-107, 1988.

Brooks Van Wyck, *America's Coming-of-Age*, New York, B. W. Huebsch, 1915.

Brooks Van Wyck, *On Creating a Usable Past*, in "The Dial", pp. 337-341, April 11, 1918.

Buettner Stewart, *John Dewey and the Visual Arts in America*, in "The Journal of Aesthetics and Art Criticism", vol. 33 n. 4, pp. 383-391, 1975.

- Burnham Rika, Kai-Kee Elliott, *Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century*, in “The Journal of Aesthetic Education”, vol. 41, n. 2, Summer 2007.
- Burnham Rika, Kai-Kee Elliott, *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*, Los Angeles, Getty Publications, 2011.
- Cahill Holger, *American Primitives: An Exhibit of the Paintings of Nineteenth Century Folk Artists*, Newark, N. J., Newark Museum, 1930.
- Cahill Holger, *American Folk Sculpture: The Work of Eighteenth and Nineteenth Century Craftsmen*, Newark, N. J., Newark Museum, 1931.
- Cahill Holger, *American Folk Art: The Art of The Common Man in America, 1750-1900*, New York, Museum of Modern Art, 1932.
- Cahill Holger, *New Horizons in American Art*, New York, Museum of Modern Art, 1936.
- Cahill Holger, *American Art Today*, in “Parnassus”, Vol. 11, n. 5, Maggio 1939.
- Calcaterra Rosa M., Maddalena Giovanni, Marchetti Giancarlo (a cura di), *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carrocci editore, 2015.
- Camp Mayhew Katherine, Camp Edwards Anna, *The Dewey School*, New York-London, D. Appleton-Century Co., 1936.
- Campbell James, *Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence*, Chicago, Open Court, 1995.
- Campeotto Fabio, Viale Claudio Marcelo, *Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach*, in “Cognitio”, San Paolo, vol. 19, n. 2, pp. 227-241, luglio/dicembre 2018.
- Cantor Gilbert M., *The Barnes Foundation. Reality vs. Myth*, Philadelphia, Chilton Company, 1963.
- Cometti Jean-Pierre, Matteucci Giovanni (a cura di), *Dall'arte all'esperienza: John Dewey nell'estetica contemporanea*, Milano, Mimesis, 2015.
- Croce Benedetto, *Aesthetica in nuce*, Bari, Editori Laterza, 1969.
- Croly Herbert, *The Promise of America Life*, New York, The MacMillan Company, 1914.
- D'Alleva Anne, *Methods & Teories of Art History*, Londra, Laurence King Publishing Ltd., 2012.

De Duve Thierry, *Clement Greenberg between the lines*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2010.

Dewey John, *Experience and Nature*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 1:1925, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1988.

Dewey John, *Essays, Reviews, Miscellany, and The Public and Its Problems*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 2:1925-1927, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1988.

Dewey John, *Essays, Reviews, Miscellany, and Impressions of Soviet Russia*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 3: 1927-1928, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1984.

Dewey John, *Essays, The Source of a Science Education, Individualism Old and New, and Construction and Criticism*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 5: 1929-1930, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1984.

Dewey John, *Essays, Reviews, Miscellany, and A Common Faith*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 9: 1933-1934, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1989.

Dewey John, *Art as Experience*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 10: 1934, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1989.

Dewey John, *Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays*, in *The Later Works, 1925-1953*, (a cura di) Boydston Jo Ann, vol. 13: 1938-1939, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1991.

Dewey John, *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), trad. it. Matteucci Giovanni (a cura di), *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Roma, Armando editore, 2009.

Dreon Roberta, *Il sentire e la parola. Linguaggio e sensibilità tra filosofie ed estetiche del Novecento*, Milano, Mimesis, 2007.

Dreon Roberta, *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*, Genova-Milano, Marietti, 2012.

Dreon Roberta, *Was Art as Experience Socially Effective? Dewey, the Federal Art Project and Abstract Expressionism*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", vol. 1, pp. 167-180, 2013.

Dreon Roberta, *Aesthetic Issue in Human Emancipation between Dewey and Marcuse*, in “Pragmatism Today”, Vol. 6, Issue 2, 2015.

Duberman Martin, *Black Mountain: An Exploration in Community*, Doubleday, Garden City, New York, Anchor Press, 1973.

Eaton Allen, *Immigrant Gifts to American Life: Some Experiments in Appreciation of the Contributions of Our Foreign-Born Citizens to American Culture*, New York, Russel Sage Foundation, 1932.

Feffer Andrew, *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1993.

Fry Roger, *Vision and Design*, Londra, Chatto and Windus, 1920.

Glass Newman R., *Theory and Practice in the Experience of Art: John Dewey and the Barnes Foundation*, in “The Journal of Aesthetic Education”, vol. 31, n. 3, Autumn 1997.

Granger David A., *Teaching Aesthetics and Aesthetic Teaching: Toward a Deweyan Perspective*, in “The Journal of Aesthetic Education”, vol. 40, n. 2, Summer 2006.

Granger David A., *The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes*, in “The Journal of Aesthetic Education”, parte 1, vol. 52, n. 1, Spring 2018, & parte 2, vol. 52, n. 2, Summer 2018.

Greenberg Clement, *The Collected Essays and Criticism, Perception and Judgments 1939 – 1944*, (a cura di) O’Brian John, Chicago and London, The University of Chicago Press, vol. 1, 1986.

Greenberg Clement, *The Collected Essays and Criticism. Arrogant Purpose, 1945 – 1949*, (a cura di) O’Brian John, Chicago and London, The University of Chicago Press, vol. 2, 1986.

Greenberg Clement, *The Collected Essays and Criticism. Affirmations and Refusals, 1950 – 1956*, (a cura di) O’Brian John, Chicago and London, The University of Chicago Press, vol. 3, 1993.

Greenberg Clement, *The Collected Essays and Criticism. Modernism with a Vengeance, 1957 – 1969*, (a cura di) O’Brian John, Chicago and London, The University of Chicago Press, vol. 4, 1993.

Greenberg Clement, *Clement Greenberg, Late Writings*, (a cura di) Morgan Robert C., Minneapolis, The University of Minnesota Press, 2003.

Greenberg Clement, *Homemade Aesthetics. Observations on Art and Taste*, (a cura di) Van Horne Janice, New York, Oxford University Press, 1999.

Greenberg Clement, *Clement Greenberg. L'avventura del modernismo*, trad. it. (a cura di) Di Salvatore Giuseppe, Fassi Luigi, Milano, Johan & Levi, 2011.

Grieve Victoria, *The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 2009.

Hess Johnson Margaret, *John Dewey's Socially Instrumental Practice at the Barnes Foundation and the Role of "Transferred Values" in Aesthetic Experience*, in "The Journal of Aesthetic Education", vol. 46, n. 2, Summer 2012.

Jay Martin, *The education of John Dewey. A biography*, New York, Columbia University Press, 2002.

Kant Immanuel, *Critica della Ragione*, trad. it. Bosi A. (a cura di) in "Classici della Filosofia", Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1993.

Kaplan Wendy, *R. T. H. Halsey: An Ideology of Collecting American Decorative Arts*, in "Winterthur Portfolio", The University of Chicago Press on behalf of the Henry Francis du Pont Winterthur Museum, Inc., vol. 17, n. 1, pp. 43-53, Spring, 1982.

Kuspit Donald B., *Clement Greenberg, Art Critic*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1979.

Leddy Thomas, *Dewey, Materiality, and the Role of the Visual (Studio) Arts in the Liberal Arts*, in "The Journal of Aesthetic Education", vol. 53, n. 4, Winter 2019.

Levine Lawrence W., *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1988.

Marcuse Herbert, trad. it. Gallino Luciano e Giani Gallino Tilde (a cura di), *Cultura e società. Saggi di teoria critica 1933-1965*, Torino, Einaudi, 1969.

Nakamura Kazuyo, *A Progressive Vision of Democratizing Art: Dewey's and Barnes's Experiments in Art Education in the 1920s*, in "The Journal of Aesthetic Education", vol. 53, n. 1, Spring 2019.

Nirdlinger Virginia, *New Jersey Goes Primitive*, in "Parnassus", October 1931.

Noyes Platt Susan, *Clement Greenberg in the late 1930s – A New Perspective on his Criticism*, in "Art Criticism", vol. 5, n. 2, 1989.



O'Connor Francis (edited by), *Art for the Millions: Essays from the 1930's by Artists and Administrators of the WPA Federal Art Project*, Greenwich, Conn., New York Graphic Society, 1973.

Pells Richard H., *Radical Visions and American Dreams. Culture and Social Thought in the Depression Years*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 1998.

Reynolds Katherine C., *The Influence of John Dewey on Experimental Colleges: The Black Mountain Example*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22, 1995.

Rosenberg Harold, *The American Action Painters*, in "Art News", Vol. 51 n. 8, pp. 22-23 e 48-50, 1952.

Rubin Joan Shelley, *The Making of Middlebrow Culture*, University of North Carolina, New edition, 1992.

Russo Luigi (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Palermo, Aesthetica Preprint, 2007.

Saab A. Joan, *For the Millions: American Art and Culture Between the Wars*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2004.

Santayana George, *The Genteel Tradition in American Philosophy*, University of California Chronicle, October 11, 1911.

Shaykin Rebecca, *Edith Halpert, the Downtown Gallery and the Rise of American Art*, New Haven and London, Yale University Press, 2019.

Shusterman Richard, *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*, Lanham etc., Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Susman Warren I., *Culture as History. The Transformation of American Society in the Twentieth Century*, New York, Pantheon Books, 1984.

## **Sitografia**

American Abstract Artists (AAA): <http://americanabstractartists.org/>.

Barnes Foundation: <https://www.barnesfoundation.org/>; Barnes-de Mazia Certificate Program: <https://www.barnesfoundation.org/classes/barnes-de-mazia-certificate-program>.

Black Mountain College: *A Foreward*, disponibile alla voce “College publications” su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org); Albers Josef, *Concerning Art Instruction*, “Black Mountain College Bulletin”, Vol. 1, n. 2, 1934, disponibile alla voce “College publications” su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org); Kurtz Kenneth, *Black Mountain College, Its Aims and Methods*, Black Mountain College Bulletin, Vol. 1, n. 8, 1944, disponibile alla voce “College publications” su: [www.blackmountaincollegeproject.org](http://www.blackmountaincollegeproject.org).

Museum of Modern Art: *Mission* del MoMA: <https://www.moma.org/about/who-we-are/moma>; Barr Alfred, *A New Art Museum*: <https://maid.moma.org>; Franklin D. Roosevelt speech, 1939: <https://www.moma.org/research-and-learning/archives/archives-highlights-04-1939>.

The Metropolitan Museum of Art: American Wing: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/curatorial-departments/the-american-wing>; Period Rooms della American Wing: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/curatorial-departments/the-american-wing/period-rooms>.