

*Per un vero salto di qualità della formazione, ci vuole un tempo-di-cittadinanza.*

# VOICE OVER

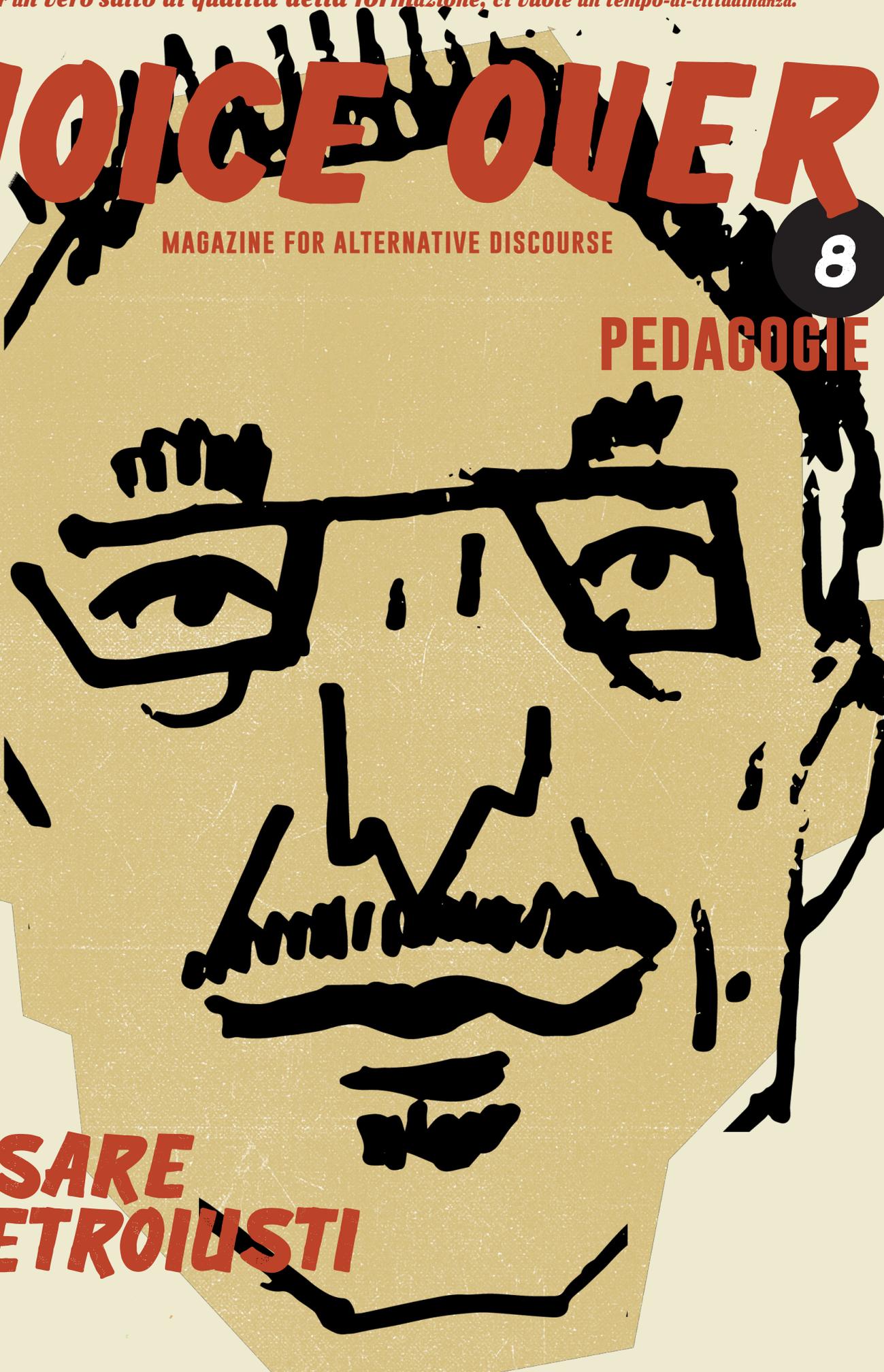
MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

8

PEDAGOGIE

MAGGIO 2022

CON  
**CESARE  
PIETROIUSTI**



VER CULTURE\_VOICE OVER BAD AI\_VOICE OVER MONUMENTS\_VOICE OVER

MAR 6 10. 2022



ER INSTITUTION\_VOICE OVER REALITY\_VOICE OVER LANGUAGE\_VOICE OVER





The uncompleted campus library of the University of African Future.  
Copyright: Hamedine Kane & Stéphane Verlet-Bottéro.

**VOICE OVER** è una rivista d'arte ed espressione politica creata da David Liver nel 2020

**Direttore della pubblicazione** - David Liver  
**Editore delegato** - François Combin  
**Direttore artistico** - Frédéric X. Liwer  
**Comitato editoriale** - Florent Delval, Guillaume Clermont

**Redazione N8** - David Liver e Massimo Mazzone direzione editoriale, Donata Lazzarini, Rosanna Guida, Roberto Galeotti, Florent Delval, David Liver - **Contributi di** - Ricardo Marin Viadel, Cesare Pietrojusti, Andrea Soto Calderon, Laurence Rassel, Hamedine Kane .

**Copertina** - Frédéric Liver (ritratto di Cesare Pietrojusti)  
**Traduzioni** - David Liver, Dagmara Stephan

**VOICE OVER** è una produzione URUBU

Urubu Films	Voice Over - Urubu Films
38 rue d'Enghien	7 rue Thiergarten
75010 Paris	67000 Strasbourg

www.urubufilms.net  
 voiceover@urubufilms.net

## CREDITI

- **Editoriale**  
 Donata Lazzarini. Aprile 2022. (p. 7);  
 - **A/R/T ography**  
 Ricardo Marin Viadel e Rosanna Guida. Aprile 2022 (p. 8-17)  
 - **Note su ricerca e formazione artistica**  
 Cesare Pietrojusti e Roberto Galeotti. Marzo 2022. (p. 18-25)  
 - **L'ERG, una base singolare**  
 Florent Delval. Marzo 2022 (p. 26-31)  
 - **Quale responsabilità viene con l'aver gli occhi ?**  
 Andrea Soto Calderon, Aprile 2022. (p. 32-39)  
 - **Hamedine Kane, una scuola per il futuro**  
 Florent Delval, Marzo. 2022. (p. 40-43)

**Grafica** - Frédéric X. Liwer, David Liver  
**Immagini** - A/R/T ography (eccetto p. 39 - Andrea Soto Calderon)

**VOICE OVER** is a free online review.  
 © all rights reserved.

**Ringraziamenti** : Accademia di Belle Arti di Brera Milano, Massimo Mazzone, Andrea Soto Calderon, Hamedine Kane, Laurence Rassel, Cesare Pietrojusti, Donata Lazzarini, Rosanna Guida, Roberto Galeotti, Dagmara Stephan, Maya San-Dee Nadri

Questo numero di **VOICE OVER** è stato realizzato e pubblicato con il sostegno dell'**Accademia di Belle Arti di Brera Milano**.

# VOICE OVER

8

**PEDAGOGIE**

p.7

EDITORIALE

**DONATA LAZZARINI**

p.8

A/R/T OGRAPHY

**RICARDO MARIN UIADEL** - Intervista di Rosanna Guida

p.18

NOTE SU RICERCA E FORMAZIONE ARTISTICA

**CESARE PIETROIUSTI** - Intervista di Roberto Galeotti

p.26

L'ERG, UNA BASE SINGOLARE

**FLORENT DELVAL** - Da una conversazione con Laurence Rassel

p.32

QUALE RESPONSABILITÀ VIENE CON L' AVERE GLI OCCHI?

**ANDREA SOTO CALDERON** - Intervista di David Liver

p.40

HAMEDINE KANE, UNA SCUOLA PER IL FUTURO

**FLORENT DELVAL** - Incontro con Hamedine Kane

**“ When everyone in the classroom, teacher and students, recognizes that they are responsible for creating a learning community together, learning is at its most meaningful and useful.”**

# EDITORIALE

DONATA LAZZARINI

Recentemente ho raccontato agli studenti che Pierre Huyghe ha dichiarato che “l’arte non è soltanto esporre qualcosa a qualcuno ma esporre qualcuno a qualcosa” riferendosi a come si sia diffusa nella pratica dell’arte l’attenzione verso cosa può davvero cambiare in chi guarda, in chi partecipa, quando il coinvolgimento di coloro che non sono più solo degli osservatori, diventano il soggetto dell’opera (o dell’operazione) d’arte. Diventa quindi importante che gli studenti siano sollecitati alle riflessioni teorico- politiche necessarie per affrontare i grandi temi del nostro tempo che significa espandere il concetto di scultura nella vita reale affrontando concretamente temi sociali e ambientali come l’emergenza climatica, il capitalocene, gender studies.

*L’arte include tutti gli aspetti della vita, aggiungo naturalmente anche quelli metafisici, perciò la domanda frequente che ci facciamo non è solo come l’arte possa essere insegnata nella vita ma piuttosto come e cosa l’arte può insegnare alla vita.*

Il rapporto arte e didattica dell’arte è infatti un tema centrale nella ricerca della Scuola di Scultura e ci vede impegnati da tempo nel condurre una riflessione che già dal 2018 2019, si è avviata con MI VIDA EXPERIMENT; abbiamo proposto con Real Presence una conferenza sul progetto iniziato nel 2001 in Serbia da Biljana Tomic e Dobrila Denegri, seguita da una giornata di studi sul rapporto tra città e didattica e in particolar modo sulla funzione sociale della didattica come mezzo di possibile inserimento nel mondo del lavoro e dell’arte insieme ad una eterogeneità di studenti che hanno sperimentato teoria e prassi, aule condivise, collaborazione attiva con i docenti che poi sono confluite non solo in mostre, laboratori, pubblicazioni, ma in una meravigliosa esperienza umana di apertura in cui sette studenti di Brera hanno ospitato sette studenti stranieri, avviando un confronto artistico ed emotivo molto importante supportato in modo fondamentale dal contributo di Maria Fratelli direttrice delle Case Museo e della Casa della Memoria di Milano.

Gli interventi prodotti sono stati esposti in una giornata di studio coordinata da Alberto Gianfreda con interventi di Marco Baravalle del S.a.L.E. Docks di Venezia, Emanuele Braga del Macao di Milano, una lezione sonora sul monumento nelle canzoni con Alessio Lega e Rocco Marchi, gli interventi di Gianni Caravaggio, Laura Cherubini, Biljana Tomic, Dobrila Denegri, Tommaso Trini, Michele Mazzanti, Stefano Cavarra, Massimo Mazzone, Cristina Muccioli, Rosanna Guida, Massimo Pellegrinetti, Maria Fratelli, Maria Cristina Galli, Roberto Galeotti, Gabriella Lo Ricco, Alessio Lega, Rocco Marchi,

Marco Baravalle, Emanuele Braga, Marcella Anglani e il mio. Gli studenti che hanno partecipato sono stati Nitous Anthousi, Hossein Qayyoomi Bidhendi, Gaia Carboni Coals, Evangelia Tereza Kontogeorgou, Rodrigo Molina, Nima Norouzi, Camilla Novati, Simone Pasculli, Rebecca Rizzato, Shakila Shahbakhti, Lisa Tiberi, Giada Turcato, Georgia Vosou e Maria Vossou.

Abbiamo tessuto poi delle collaborazioni con fuoriregistro, rivista di arte e pedagogia che indaga il rapporto che intercorre tra educazione e arte contemporanea alla quale le studentesse e gli studenti hanno lavorato, insieme a Maria Rosa Sossai al primo numero (Feminissmmmm-Vai pure in cui il nucleo tematico del primo era la relazione sentimentale vista in un’ottica di genere) e al secondo numero sul Bene comune come obiettivo sistematico per creare empatia nei diversi ambiti di relazione. Quest’anno poi, con Paola Gaggiotti di fuoriregistro, è nato il progetto Da casa a casa realizzato con gli studenti e gli ospiti della casa d’accoglienza Jannacci che verrà esposto al Museo Boschi di Stefano a Milano

Sulla scia di queste esperienze lo scorso anno abbiamo avviato anche una proficua collaborazione con il Museo delle Periferie di Roma partecipando a Iperfestival, indagando il rapporto tra centro e periferia da molti punti di vista a cui è seguito un numero speciale di Voice Over .

<https://iperfestival.it/?s=Brera>

<https://iperfestival.it/?s=voice+over>

Abbiamo poi ospitato numerosi interventi tra i quali ricordiamo Norma Santi, su Roma Gianluca Stasi su Siviglia, Alessandro Zorretto su Venezia, Aladin Hussein Al Baradouni su San’a’, Valerio Muscella sulle baraccopoli della rotta balcanica, Claudia Borgia su Palermo, Silvia Cama su Genova, Federica Citterio su Gaza, Giorgio de Finis sul Maam, Laura Cazzaniga sul colonialismo italiano, Cecilia Guida su City Life, e David Liver su Strasburgo.

Quest’anno partecipiamo a Biennale Sessions il giorno 23 Aprile alla Sala d’Armi dell’Arsenale riflettendo proprio sul tema “Arte e Didattica dell’Arte” con Maria Rosa Sossai ricercatrice nel campo delle pratiche artistiche e delle politiche dell’educazione, Camilla Seibezzi coordinatrice di Master in Art and Cultural Heritage Management e attivista per i diritti civili, Massimo Mazzone, Alberto Gianfreda Roberto Galeotti, Cecilia Guida, artisti e docenti impegnati nella didattica dell’arte fuoriconfine e poi incontreremo il giorno seguente Gian Maria Tosatti, l’artista che rappresenta l’Italia in questa Biennale di Venezia.

Insieme agli studenti vogliamo sviluppare un pensiero pedagogico-creativo che rifiuti ogni forma di discriminazione perché l’arte può essere una forma che crea benessere per tutti.

VOICE OVER

# AIRIT OGRAPHY

RICARDO MARIN VIADEL INTERVISTA DI ROSANNA GUIDA

Dopo aver partecipato alla sua lectio magistralis al Museo Macro Asilo di Roma vorrei porle alcune domande per un approfondimento per esempio: Cosa significa il termine a/r/tography?

Del texto de tu lectio magistralis podría extraer las respuestas a algunas preguntas de la entrevista que me gustaría hacerte, por ejemplo: ¿Qué significa el término a/r/tography?

After attending your lecture at the Macro Asilo Museum in Rome, I would like to ask you a few questions for a more in-depth discussion: What does the term a/r/tography mean?

MAGGIO. 2022



## A/R/T/OGRAPHY

**(IT)** — Il termine A/R/Tografia è stato ideato dalla professoressa Rita Irwin della University of British Columbia, Canada, nel 2003, per indicare l'intersezione tra tre campi di conoscenza e attività professionali che caratterizzano gli insegnanti d'arte e di educazione artistica: arte, ricerca, educazione. Le prime tre lettere del termine A/R/Tography, separate da una barra, corrispondono alle iniziali delle tre parole inglesi [Artist] “artista”, [Research] “ricercatore”, [Teacher] “insegnante”. In inglese, queste tre lettere compongono la parola ART “arte” (<https://artography.edcp.educ.ubc.ca>).

**(ES)** — El término A/R/Tography fue ideado por la profesora Rita Irwin de la Universidad de British Columbia, Canadá, en 2003, para indicar la intersección entre tres campos de conocimiento y actividades profesionales que caracterizan a los profesores de arte y educación artística: arte, investigación, educación. Las tres primeras letras del término A/R/Tography, separadas por una barra, corresponden a las iniciales de las tres palabras inglesas [Artist] “artista”, [Research] “investigador”, [Teacher] “profesor”. En inglés estas tres letras componen la palabra ART “arte” (<https://artography.edcp.educ.ubc.ca>).

**(EN)** — The term A/R/Tography was devised by Professor Rita Irwin of the University of British Columbia, Canada, in 2003, to indicate the intersection of three fields of knowledge and professional activities that characterise teachers of art and art education: art, research, education. The first three letters of the term A/R/Tography, separated by a slash, correspond to the initials of the three English words [Artist] “artist”, [Research] “researcher”, [Teacher] “teacher”. In English, these three letters make up the word ART “art” (<https://artography.edcp.educ.ubc.ca>).

### **RG — Quali sono le caratteristiche che distinguono un'opera a/r/tografica?**

RG — ¿Cuáles son las características que distinguen una obra a/r/tográfica?

RG — What distinguishes an a/r/tographic work?

**(IT)** — Un progetto o un'azione a/r/tografica comporta, in modo equilibrato, tre componenti:

**A.** creazione artistica in qualsiasi specialità delle arti visive, musica, letteratura, danza o teatro; **B.** la ricerca scientifica, come si pratica attualmente nelle scienze umane e sociali; **C.** l'educazione o l'insegnamento in qualsiasi contesto, sia scolastico che sociale.

Anche se ognuna di queste tre azioni ha il suo distinto status professionale (ci sono artisti, ricercatori e insegnanti di professione) e il risultato di ognuna di esse produce cose diverse (opere d'arte, teorie scientifiche e apprendimento), che sono socialmente classificate in istituzioni distinte, è anche vero che i confini tra ciascuna di queste azioni professionali, in molti casi, possono essere abbastanza permeabili. a/r/tography è nato per mettere a fuoco il nesso tra la persona dell'artista, del ricercatore e dell'insegnante. E se invece di continuare a forzare le differenze tra attività creative artistiche, attività di ricerca scientifica e attività educative, cercassimo di unificarle? Cosa potrebbero portare le arti alla ricerca nel campo delle scienze sociali e umane e, più specificamente, alla ricerca educativa? Questa domanda ha sfidato alcuni dei pregiudizi più radicati nella cultura accademica, avviando molti dibattiti sui vari presupposti epistemologici che sono alla base della classificazione sociale e istituzionale della conoscenza: le scienze sono oggettive e le arti soggettive; le scienze producono teorie dimostrabili e supportano tecnologie efficaci, mentre le arti forniscono delizie estetiche e producono emozioni raffinate; le scienze cercano la verità e le arti la bellezza. Finché queste affermazioni rimangono indiscusse, non è possibile cercare l'incontro tra la ricerca scientifica e la creazione artistica. (Marìn Viadél e Roldano, 2017).

Una delle notevoli conseguenze dell'Arts Based Research, e quindi anche degli approcci a/r/tografici, è il riconoscimento accademico di una pluralità di linguaggi e modi di rappresentare i dati, i processi e le conclusioni della ricerca educativa. Il risultato di un progetto a/r/tografico viene pubblicato sia attraverso testi scritti (inclusi testi poetici e dialoghi teatrali) che attraverso materiali visivi: fotografie, saggi fotografici, performance e video.

## A/R/T/OGRAPHY

(ES)— Un proyecto o acción a/r/tográfica implica, de manera equilibrada, tres componentes:

**A.** la creación artística en cualquier especialidad de las artes visuales, música, literatura, danza o teatro; **B.** la investigación científica, tal como se practica actualmente en las ciencias humanas y sociales; **C.** la educación o la enseñanza en cualquier contexto, ya sea escolar o social.

Aunque cada una de estas tres acciones tiene su propio estatus profesional diferenciado (hay artistas, investigadores y profesores de profesión) y el resultado de cada una de ellas produce cosas diferentes (obras de arte, teorías científicas y aprendizaje), que se clasifican socialmente en instituciones diferenciadas, también es cierto que los límites entre cada una de estas acciones profesionales, en muchos casos, pueden ser bastante permeables. La a/r/tografía nace para enfocar el nexo de unión entre la persona del artista, del investigador y del profesor. ¿Qué ocurre si en lugar de seguir forzando las diferencias entre las actividades creativas artísticas, las actividades de investigación científica y las actividades educativas, intentamos unificarlas? ¿Qué podrían llevar las artes a la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas y, más concretamente, a la investigación educativa? Esta pregunta ha puesto en tela de juicio algunos de los prejuicios más arraigados en la cultura académica, iniciando muchos debates sobre los diversos supuestos epistemológicos que están en la base de la clasificación social e institucional del saber: las ciencias son objetivas y las artes subjetivas, las ciencias producen teorías demostrables y apoyan tecnologías eficaces, mientras que las artes proporcionan delicias estéticas y producen emociones refinadas; las ciencias buscan la verdad y las artes buscan la belleza. Mientras estas afirmaciones sigan siendo indiscutibles, no es posible buscar el encuentro entre la investigación científica y la creación artística. (Marín Viadél e Roldano, 2017).

Una de las consecuencias notables de la “Arts Based Research” [Investigación basada en las artes] y por lo tanto también de los enfoques a/r/tográficos, consiste en el reconocimiento académico de una pluralidad de lenguajes y modos de representación de los datos, de los procesos y conclusiones de una investigación educativa. El resultado de un proyecto a/r/tográfico se publica tanto a través de textos escritos (incluidos textos poéticos y diálogos teatrales), como a través de materiales visuales: fotografías, ensayos fotográficos, actuaciones y vídeos.

## VOICE OVER

(EN) — An a/r/tographic project or action involves, in a balanced way, three components:

**A.** artistic creation in any speciality of the visual arts, music, literature, dance or theatre; **B.** scientific research, as currently practised in the human and social sciences; **C.** education or teaching in any context, whether scholastic or social.

Although each of these three actions has its distinct professional status (there are artists, researchers and teachers by profession) and the result of each produces different things (works of art, scientific theories and learning), which are socially classified in distinct institutions, it is also true that the boundaries between each of these professional actions, in many cases, can be quite permeable. a/r/tography was born to focus on the nexus between the person of the artist, the researcher and the teacher. What if instead of continuing to force the differences between creative artistic activities, scientific research activities and educational activities, we tried to unify them? What could the arts bring to social science and humanities research and, more specifically, to educational research? This question has challenged some of the most deeply rooted prejudices in academic culture, initiating many debates on the various epistemological assumptions underlying the social and institutional classification of knowledge: the sciences are objective and the arts subjective; the sciences produce testable theories and support effective technologies, while the arts provide aesthetic delights and produce refined emotions; the sciences seek truth and the arts beauty. As long as these assertions remain unquestioned, it is not possible to seek an encounter between scientific research and artistic creation. (Marìn Viadél and Roldano, 2017).

One of the remarkable consequences of Arts Based Research, and thus also of a/r/tographic approaches, is the academic recognition of a plurality of languages and ways of representing the data, processes and conclusions of educational research. The result of an a/r/tographic project is published both through written texts (including poetic texts and theatrical dialogues) and through visual materials: photographs, photo essays, performances and videos.

**RG — Può dare qualche esempio di opere a/r/tografiche?**

RG — ¿Puedes poner algunos ejemplos de obras a/r/tográficas?

RG — Can you give some examples of a/r/tographic works?

**(IT)** — W. Ewald è un fotografo ed educatore americano le cui fotografie sono scattate principalmente da ragazze e ragazzi, donne e, in generale, dalle persone che compongono le comunità rurali indigene o i gruppi di migranti con cui sviluppa i suoi progetti. Le sue fotografie sono un ritratto intimo, profondo e prodigioso di una comunità, delle persone che la compongono, del loro ambiente, dei loro valori, dei loro sogni e desideri. Il suo modo di lavorare non è la norma tra i fotografi professionisti. Ewald mette in discussione il concetto tradizionale di autore artistico. Nei suoi libri fotografici, i creatori delle fotografie sono gli stessi membri della comunità. Ti integri nella comunità organizzando un laboratorio fotografico per i bambini della scuola. Lei insegna la complessa tecnica della fotografia mac cinese di grande formato, di solito in bianco e nero, per diversi mesi, ma la sua attenzione non è sulla tecnica fotografica ma sui valori di una comunità ([wendyewald.com](http://wendyewald.com)). Nella città di Margate, sulla costa orientale del Regno Unito, Wendy Ewald ha lavorato con un gruppo di venti bambini e adolescenti che erano stati ospitati in un ostello per immigrati. Ha mostrato loro delle fotografie e li ha filmati con i loro pochi effetti personali. Sui ritratti e gli autoritratti hanno scritto una breve frase sulla loro storia, le loro paure e le loro speranze. Le fotografie sono state stampate su enormi vinili appesi alle facciate di alcuni degli edifici più centrali della città. La visibilità pubblica di persone e gruppi sociali “disintegrati” e delle loro storie e aspirazioni è di solito uno degli obiettivi abituali dei progetti di Ricerca-Azione nell’intervento socio-educativo, ma raramente questa presenza nello spazio dello straccio sociale raggiunge un tale splendore e rotondità visiva. (Ewald, 1985, 2003-2006) I libri di Wendy Ewald sono bei libri grafici e, allo stesso tempo, progetti educativi sull’identità personale e comunitaria. Anche se non usa esplicitamente il concetto di a/r/tografia, i suoi progetti sono un modello di azione a/r/tografica.

Un altro esempio è la “clase-piedra”, un’installazione a/r/tografica proposta nelle scuole ACOES di Tegucigalpa (Honduras). Questa installazione collaborativa ha avuto luogo nell’agosto 2019 nella scuola primaria e secondaria “Santa Teresa” dell’organizzazione “Asociación Colaboración y Esfuerzo” (ACOES), situata nel quartiere di Nueva Capital, a la pe riferito alla città di Tegucigalpa (<https://aco.es.org>). L’obiettivo principale di questa organizzazione è l’educazione. Pertanto, le sue azioni principali sono le scuole per bambini e giovani che sono esclusi dal sistema educativo pubblico. La clase-piedra è un’azione artistica, educativa e di ricerca che combina i concetti artistici di “Participatory Art” e di Installazione con i concetti educativi di “Participatory Learning” e “Participatory Action Research”, insieme alla metodologia di ricerca “A/r/tography”. “La clase-piedra” è un’installazione perché è una costruzione, con diversi materiali, di grandi dimensioni, progettata per un luogo specifico e per un periodo di tempo.

Non è un insieme di pezzi separati (come di solito in una mostra di pittura e scultura), ma un'esperienza completa e unitaria per produrre un grande impatto visivo attraverso un ambiente immersivo (Kavokov, 2017). Nell'installazione, i riferimenti letterali alle opere d'arte antiche e contemporanee sono usati come elementi decisivi dell'installazione.

**(ES)** — W. Ewald es una fotógrafa y educadora americana cuyas fotografías han sido tomadas principalmente por chicas y chicos, mujeres y, en general, por las personas que componen las comunidades rurales indígenas o grupos de emigrantes con los que desarrolla sus proyectos. Sus fotografías son un retrato íntimo, profundo y prodigioso de una comunidad, de las personas que la componen, de su ambiente, de sus valores, de sus sueños y deseos. Su sistema de trabajo no es la norma entre los fotógrafos profesionales. Ewald cuestiona el concepto tradicional de autor artístico. En sus libros fotográficos, los creadores de las fotografías son los mismos miembros de la comunidad. Se integra usted en la comunidad organizando un laboratorio fotográfico para niños en edad escolar. Enseña la compleja técnica de las máquinas fotográficas de gran formato, generalmente en blanco y negro, durante varios meses, pero su objetivo no es la técnica fotográfica sino los valores de una comunidad ([wendyewald.com](http://wendyewald.com)). En la ciudad de Margate, en la costa oriental del Reino Unido, Wendy Ewald trabajó con un grupo de veinte niños y adolescentes que habían sido alojados en una residencia de inmigrantes. Les enseñaba la fotografía y las grababa con sus pocos efectos personales. En los retratos y autorretratos han escrito una breve frase sobre su historia, sus temores y sus esperanzas. Las fotografías han sido impresas sobre enormes vinilos colgados en las fachadas de algunos de los edificios más céntricos de la ciudad. La visibilidad pública de las personas y de los grupos sociales “desintegrados” y de sus historias y aspiraciones es generalmente uno de los objetivos habituales de los proyectos de “Action-Research” [Investigación-Acción] en la intervención socioeducativa, pero rara vez esta presencia en el espacio social llega a tal esplendor y redondez visual. (Ewald, 1985, 2003-2006) Los libros de Wendy Ewald son hermosos libros gráficos y, al mismo tiempo, proyectos educativos sobre la identidad personal y comunitaria. A pesar de que no utiliza explícitamente el concepto de a/r/tografía, sus proyectos son un modelo de acción a/r/tográfica.

Otro ejemplo es la “clase-piedra”, una instalación a/r/ tográfica propuesta en las escuelas ACOES de Tegucigalpa (Honduras). Esta instalación colaborativa tuvo lugar en agosto de 2019 en la escuela primaria y secundaria “Santa Teresa” de la organización “Asociación Colaboración y Esfuerzo” (ACOES), situada en el barrio de Nueva Capital, a la pe referida de la ciudad de Tegucigalpa (<https://aco.es.org>). El objetivo principal de esta organización es la educación. Por lo

tanto, sus acciones principales son las escuelas para niños y jóvenes excluidos del sistema educativo público. La clase-piedra es una acción artística, educativa y de investigación que combina los conceptos artísticos de “Arte Participativo” e Instalación con los conceptos educativos de “Aprendizaje Participativo” y “Investigación-Acción participativa”, junto con la metodología de investigación de “A/r/tografía”.

“La clase-piedra” es una instalación porque es una construcción, con materiales diferentes, de grandes dimensiones, diseñada para un lugar específico y para un período de tiempo. No se trata de un conjunto de piezas separadas (como de costumbre en una exposición de pintura y escultura), sino de una experiencia completa y unitaria para producir un gran impacto visual a través de un entorno inmersivo (Kavokov, 2017). En la instalación, las referencias literales a las obras de arte antiguo y contemporáneo se utilizan como elementos decisivos de la instalación.

**(EN)** — W. Ewald is an American photographer and educator whose photographs are taken mainly by girls and boys, women and, in general, the people who make up the rural indigenous communities or migrant groups with whom he develops his projects. His photographs are an intimate, profound and prodigious portrait of a community, the people who make it up, their environment, their values, their dreams and desires.

His way of working is not the norm among professional photographers. Ewald questions the traditional concept of the artistic author. In his photo books, the creators of the photographs are the members of the community themselves. You integrate yourself into the community by organizing a photo workshop for school children. She teaches the complex technique of large format Chinese Mac photography, usually in black and white, over several months, but her focus is not on photographic technique but on the values of a community (wendyewald.com). In the town of Margate, on the east coast of the UK, Wendy Ewald worked with a group of twenty children and teenagers who had been housed in an immigrant hostel. She showed them photographs and filmed them with their few personal belongings. On the portraits and self-portraits they wrote a short sentence about their history, their fears and their hopes. The photographs were printed on huge vinyls hung on the facades of some of the city’s most central buildings. The public visibility of ‘disintegrated’ people and social groups and their stories and aspirations is usually one of the usual goals of Action Research projects in socio-educational intervention, but rarely does this presence in the space of the social rag achieve such visual splendor and roundness. (Ewald, 1985, 2003-2006) Wendy Ewald’s books are beautiful graphic books and, at the same time, educational projects about personal and community identity. Although she does not explicitly use the concept of a/r/tography, her projects are a model of a/r/tographic action.

Another example is the “clase-piedra”, an a/r/tographic installation proposed in the ACOES schools of Tegucigalpa (Honduras). This collaborative installation took place in August 2019 in the primary and secondary school “Santa Teresa” of the organization “Asociación Colaboración y Esfuerzo” (ACOES), located in the neighborhood of Nueva Capital, a la pe referred to the city of Tegucigalpa (<https://aco.es.org>). The main objective of this organisation is education. Therefore, its main actions are schools for children and young people who are excluded from the public

## **VOICE OVER**

education system. La clase-piedra is an artistic, educational and research action that combines the artistic concepts of “Participatory Art” and Installation with the educational concepts of “Participatory Learning” and “Participatory Action Research”, together with the research methodology “A/r/tography”.

“La clase-piedra” is an installation because it is a construction, with different materials, of large dimensions, designed for a specific place and for a period of time. It is not a collection of separate pieces (as usually in a painting and sculpture exhibition), but a complete and unified experience to produce a great visual impact through an immersive environment (Kavokov, 2017). In the installation, literal references to ancient and contemporary works of art are used as decisive elements of the installation.



# **CESARE PIETROIUSTI**

TESTO RACCOLTO DA ROBERTO GALEOTTI

[Innanzitutto]

**ALCUNE PAROLE CHIAVE  
(CARATTERISTICHE DI UN  
LABORATORIO EFFICACE)**

MAGGIO. 2022



## **.Circolarità delle idee e non-direzionalità dell'insegnamento**

### **.Ospitalità:**

La funzione-docente si identifica con la capacità (anche in senso letterale di "capienza") di ospitare, accogliere le idee degli altri (per es. gli studenti) e di restituirle al gruppo di lavoro con una elaborazione che sia anche modello di quanto è possibile intervenire sulle idee altrui.

### **.Temporalità elastica:**

Estensione /sospensione / spreco del tempo.

Infrangere il tabù del DEBITO di tempo.

## **.Analisi critica e discussione collettiva del progetto (o dei progetti in discussione)**

### **.Liminarità disciplinare**

### **.Andare fuori tema (sperimentalità radicale)**

### **.Accettare il non-sapere dove si va a finire**

### **.Accettare la non-economicità**

### **.Cambiare le regole (giocare)**

### **.Riflessività:**

sulla propria situazione.

sui meccanismi in atto nel gruppo di lavoro.

guardare con gli occhi dell'altro.



## NOTE SU RICERCA E FORMAZIONE ARTISTICA\*

Quando ero un principiante – a Roma, nei primi anni '80 – ho avuto spesso la sensazione che l'opinione dominante, all'interno del *milieu* artistico, considerasse in qualche modo incompatibile, per un artista, il fatto di essere colto e portato alla teorizzazione. Diversamente dagli scrittori, dai registi o anche dai musicisti, gli artisti visivi, i "pittori", sembrava dovessero essere un po' ignoranti per potersi garantire l'accesso a forme di ispirazione, di genialità, di non-conformismo che sarebbero state inficiate da approcci di tipo razionale o scientifico. Probabile eredità dell'idealismo, questa visione, che voleva gli artisti più simili all'eroe-folle che allo studioso, era, salvo eccezioni (fra cui quelle di due persone che a me hanno insegnato moltissimo, Sergio Lombardo e Fabio Mauri), interiorizzata dagli stessi artisti, al punto che molti di loro sembrava volessero far credere o addirittura vantarsi di essere meno acculturati di quanto effettivamente fossero, e ironizzassero crudelmente sulla sterilità creativa di chi si pretendeva artista e intellettuale. Per uno come me, con nessuna ispirazione, nessuna capacità tecnica e solo alcuni libri (specie di psicologia) letti, questo stato di cose era paradossale (come era possibile che qualcuno si vantasse di essere ignorante?) e frustrante (come potevo io entrare in una qualsiasi forma di dialogo?).

A distanza di tempo, devo riconoscere non solo che io stesso ho ampiamente approfittato dello stereotipo che ammette per l'artista la non-sistematicità, la deriva e il fuori-tema, ma soprattutto che una certa anarchia teorica garantisce, rispetto ad una rigida coerenza, spazi di libertà in cui le opere d'arte nascono e si muovono meglio, e possono comunicare di più.

Cionondimeno, sono convinto che alla non-sistematicità si debba e si possa arrivare senza prendere scorciatoie cialtrone, e andando piuttosto per decostruzione di teorie comunque studiate, e analisi razionali pazientemente approfondite, sedimentate, discusse con altri.

Rispetto agli anni '80, le cose sono alquanto cambiate. Gli artisti italiani (sempre, salvo eccezioni) non si vantano più di un'ignoranza vera o presunta, non si atteggiavano più a traviati *bohémien*, e tanto meno a coraggiosi e ingenui parsifal di periferia. I curriculum dei giovani artisti fanno spesso riferimento a studi di teoria critica, di estetica, a complesse ricerche di impostazione femminista (inutile dire che il modello

precedente, quello dell'eroe neo-espressionista, prevedeva che l'artista fosse invariabilmente maschio), ecologista, post-coloniale. Cose inconcepibili, trent'anni fa. Un tale cambiamento è fondamentalmente positivo; ritengo che esso sia dovuto, in primo luogo, all'estensione delle conoscenze che è stata permessa dalla rete e dai motori di ricerca. La maniera in cui, in Italia, i professori di materie artistiche in Accademia, o di storia dell'arte all'Università, proponevano agli studenti la conoscenza delle ricerche internazionali era, quasi sempre, improntata al sarcasmo e alla minimizzazione. L'orizzonte dell'arte contemporanea era quindi desertificato e depressivo. Internet e Google hanno, se non altro, svelato che, oltre l'orizzonte offerto da quei docenti, c'era un mondo assai ricco di pensiero, di discorsi, di possibilità. Il problema è che le istituzioni formative, nel frattempo, non sono molto cambiate, con il risultato che numerosi giovani artisti, negli ultimi vent'anni, sono andati a cercarsi possibilità di studio e opportunità di lavoro fuori dall'Italia. L'inadeguatezza delle scuole di formazione è quindi al centro di un circolo vizioso in cui il depauperamento di energie creative e l'assopimento delle attitudini critiche contribuiscono alla fragilità di un intero sistema di gallerie, musei, riviste, spazi indipendenti, che risulta privo di potere di diffusione rispetto al pubblico più ampio, proprio per la carenza di quel tessuto fatto di studenti che rappresentano non soltanto un "pubblico di prima qualità" ma anche un'insostituibile forza di mediazione.

È opinione corrente, ripetuta da sempre con più o meno enfasi, che l'emergere della "grande artista" non dipende dalla qualità della scuola. Questa triviale verità, però, non può non considerare che le forme della conoscenza e dell'espressione sono cambiate nella direzione di una sempre maggiore interdipendenza e reticolarità tra persone e saperi disciplinari. Sono convinto che la formazione artistica possa rappresentare il terreno su cui, più che altrove, si sperimentino – con un po' di euforia internettiana e soprattutto con molta pazienza critica e attitudine umanistica – quelle forme di conoscenza e di espressione alle quali nel presente si può avere accesso. Faccio, in proposito, l'esempio che conosco meglio, quello dei laboratori di Arti Visive dello Iuav di Venezia. È un caso piuttosto noto, che si deve alla determinazione e alla lungimiranza di Angela Vettese e Marco De Michelis, che, nei primissimi anni 2000, hanno concepito un vero e proprio corso di laurea destinato tanto ad artisti quanto a curatori, e basato sulla suddivisione paritaria fra insegnamenti teorici – fatti da docenti "interni" – al mattino, e laboratori intensivi – fatti da artisti e curatori "esterni", spesso non italiani – al pomeriggio. I laboratori duravano dodici settimane e portavano gli studenti dal concepimento alla realizzazione e alla presentazione di un nuovo progetto. Nella mia esperienza questi laboratori sono stati un modello, a volte particolarmente felice, di interazione fra gli aspetti teorici (storia dell'arte, estetica, semiologia, psicologia ecc.) e quelli operativi del lavoro artistico propriamente detto. Gli studenti, in altre parole, erano indotti a interessanti collegamenti fra teorie oggetto di studio e il proprio progetto (artistico o curatoriale) come caso di studio.

Credo che quei laboratori rappresentino un esempio in cui la formazione artistica sia riuscita ad articolarsi sui tre diversi livelli: oltre a quello della teoria, quello della tecnica (video, fotografia, pittura ecc.) e quello della *pragmatica*.

Mi vorrei soffermare in particolare su quest'ultimo aspetto. La prima cosa che il laboratorio determina è la creazione di un "tavolo" attorno al quale i partecipanti

siedono a costituire un gruppo. Si impara a condividere il proprio progetto, a superare l'imbarazzo rispetto a parlare di una propria idea ancora confusa o di una difficoltà incontrata sul percorso; si impara, soprattutto, ad abituarsi a una circolarità del pensiero. Questa è una situazione cruciale in ogni percorso formativo e riguarda tanto la figura del "docente" quanto quella dei "discenti". La circolarità del pensiero è basata sul meccanismo della *ospitalità*, nel senso che le idee dell'uno trovano posto nella mente dell'altro. L'apprendimento che ne deriva è quello dell'osservare le cose dal-punto-di-vista-dell'altro, cioè, per estensione, abituarsi a non considerarsi soltanto un "sé" ma sempre "sé-con" l'altro. Se, per gli studenti, ciò può determinare lo stabilirsi di legami affettivi, che a loro volta rinforzano il meccanismo, o più semplicemente il concorso cooperativo di forze e di idee, per il docente l'andamento circolare rappresenta la sfida a dimostrare le proprie capacità di ascolto e di *comprensione* dei discorsi e dei progetti proposti dai partecipanti. La funzione-docente passa in tal modo da quella di *guida* a quella, appunto, di *ospitante*: accogliere le idee altrui, incorporarle ed elaborarle per meglio spossedersele, metterle in connessione tra loro per meglio rilanciarle nel gruppo. Nella migliore delle ipotesi, questo andamento circolare del pensiero può determinare la situazione in cui l'emersione di una (bella) idea è sentita da ciascuno come propria e condivisa senza gelosie, e a volte con entusiasmo: è la creazione di una *mente di gruppo*. È vero che si tratta sempre (e, direi, fortunatamente) di situazioni temporanee e non riproducibili a comando, ma si tratta comunque dell'apprendimento, spesso indimenticabile, di una (bellissima) possibilità.

Ovviamente fanno parte della pragmatica di un laboratorio tutti gli aspetti legati alla creazione di una rete di collaborazioni fra gli studenti (per esempio lo scambio fra competenze elettroniche e di carpenteria; oppure fra capacità relazionali e uso di una macchina fotografica), così come la stesura di un testo di presentazione, la gestione della comunicazione, il reperimento di uno spazio espositivo, l'allestimento ecc.

Infine, non va sottovalutata l'importanza che risiede nella diversità di approccio che i docenti dei laboratori possono offrire agli studenti; una diversità che a volte, allo IUAV, ha creato un iniziale sconcerto (immaginiamo lo stato d'animo dello studente che comincia un laboratorio con Vezzoli subito dopo aver passato tre mesi con Muntadas...), ma che, alla lunga, insegna che quello della ricerca artistica è un terreno di molteplici possibilità e di spazi modellabili, piuttosto che di comportamenti e ruoli predeterminati.

Per concludere questo testo vorrei accennare brevemente a quattro punti che mi sembrano importanti e che possono rappresentare possibilità di sviluppo dell'idea stessa di "formazione artistica"; quattro punti che, in diversi modi, ruotano intorno all'idea che la *formazione* possa, proprio essa, diventare un territorio di sperimentazione e ricerca, senza prendere il posto dell'opera ma aumentandone invece le potenzialità e il bacino d'utenza delle persone coinvolte.

**1) LA DIDATTICA PERFORMATIVA**

Penso, tanto per fare un esempio, al Black Mountain College. In quella scuola la contemporanea presenza di docenti-artisti (spesso fra loro amici) la cui ricerca, seppur con presupposti disciplinari diversi, era orientata verso la *performance*, faceva sì che un corso di musica, uno di danza, o anche uno di pittura, potessero incrociarsi e contaminarsi, fino a diventare pratica artistica condivisa, lavoro di gruppo.

Penso anche all'estensione del concetto, ormai piuttosto noto e frequentato, di *performative lecture* (e ad artisti come Dora Garcia, Matt Mullican, Andrea Fraser, Walid Raad, Rabih Mrouè e molti altri) nella direzione di veri e propri corsi in cui una certa teoria filosofica o psicoanalitica o linguistica o altro venga studiata, approfondita, elaborata, attraverso sessioni di sperimentazione artistica. Si potrebbe, per esempio, incrociare uno studio di fonetica con degli esperimenti collettivi di percezione tattile o espressione sonora a livello orale; oppure studiare le leggi dell'economia di mercato provando a sfidare, con la produzione di migliaia di disegni, la legge della domanda e dell'offerta (sì, sto pensando a un mio lavoro...).

**2) LA PEDAGOGIA LOCALIZZATA**

Le qualità architettoniche, estetiche, paesaggistiche, urbanistiche, delle scuole, delle università o degli altri luoghi in cui si svolgono attività formative sono generalmente considerate indipendenti dai contenuti di ciò che vi si studia, e dalle modalità con cui lo si fa. La pedagogia localizzata propone invece di valorizzare e dare senso a tali qualità, in modo che il tempo (ora di lezione, giornata di seminario, settimana di residenza) che studenti, docenti e partecipanti in genere, passano in un certo posto, sia comunque legato a forme di attenzione, esplorazione e cura delle caratteristiche del posto stesso. Un riferimento potrebbe essere il concetto di opera *site-specific* rispetto all'esposizione di un oggetto nello spazio neutrale di una galleria d'arte o di un museo. Una qualunque trasmissione di conoscenze o di spirito critico potrebbe, secondo questa ipotesi, essere sempre messa in relazione al luogo in cui avviene; un tale tentativo di integrazione fra saperi che si stanno acquisendo e luoghi che si stanno abitando potrebbe diventare un potente fattore di memorizzazione e di rinforzo conoscitivo.

### 3) L'AUTOFORMAZIONE COMUNITARIA

Non sono soltanto i luoghi, ma anche i tempi dell'insegnamento scolastico o universitario ad essere "separati", in una presunzione di neutralità e in-contaminazione rispetto ai tempi del mangiare, del dormire, del giocare ecc. Ma per chi partecipa di un gruppo formativo la costituzione di una comunità può diventare elemento fondamentale non soltanto per attivare i meccanismi di ospitalità e circolarità a cui facevo riferimento in precedenza. La condivisione di tempi, pratiche, desideri e sogni intorno ad un progetto di formazione, cioè una condivisione pur sempre legata ad un argomento di studio e a delle modalità di trasmissione di conoscenza, può portare i partecipanti del gruppo a esperienze nelle quali un corso di lezioni può diventare una vera esperienza di una forma-di-vita, così come era (o vogliamo credere fosse) nel giardino epicureo, nella *Stoa*, nel *Perìpatos* aristotelico.

### 4) IL LABORATORIO ESPOSITIVO

Probabilmente quanto sto per dire è dovuto al fatto che sono sempre più numerosi gli artisti che insegnano ed è sempre più diffusa la richiesta ad artisti di condurre *workshop* con vari tipi di utenti, dagli studenti delle scuole d'arte fino ai quadri dirigenziali di aziende o di amministrazioni pubbliche. Questo tipo di pratica, che consente agli artisti di guadagnare qualcosa senza dover necessariamente vendere opere d'arte fisicamente definibili, tende, a mio parere, ad estendersi e sta occupando, ovvero creando, uno spazio che è intermedio fra l'insegnamento accademico propriamente detto e l'attività espositiva. In altre parole mi sembra che, anche nelle grandi manifestazioni come le Biennali internazionali, stia emergendo una strategia che punta a presentare al pubblico l'attività laboratoriale *nel suo farsi*; una attività che, spesso partendo da gruppi di partecipanti/studenti precostituiti, può tentare di coinvolgere il visitatore della mostra in una attività collaborativa o in momenti di discussione ed elaborazione collettiva. È ovvio che le condizioni di una qualunque biennale non sono affatto favorevoli a ciò, prima di tutto per le limitazioni degli orari della mostra. È anche vero però che la moltiplicazione degli spazi espositivi, che è sempre più evidente nelle grandi manifestazioni, consente l'attivazione di luoghi e persone oltre il tempo definito del *vernissage*, oltre i tempi canonici di apertura e chiusura, e a volte anche oltre il pagamento del biglietto. A Kassel, durante dOCUMENTA 13, i casi del genere erano numerosi, dalla palestra comunitaria di AND AND AND (Anastas e Gabri) alla capsula/"participatory open space" di Critical Art Ensemble, alla "Hugonot House" occupata e restaurata da Theaster Gates e da numerosi suoi amici.

In tutti questi casi si tratta di ipotesi di lavoro formativo che prevedono tempi lunghi, più lunghi di quelli che, in generale, consideriamo accettabili per la visita a una mostra o per la partecipazione a un convegno o a un corso di lezioni. Il punto forse è proprio questo. La formazione artistica richiede, prima di ogni altra cosa, una nuova idea ed una nuova esperienza del tempo, che sfidi la schiavitù dettata dal tempo-che-manca: un

debito altrettanto pervasivo e feroce di quello finanziario.

# **Per un vero salto di qualità della formazione, ci vuole un tempo-di-cittadinanza.**

Laboratori, comunità, *scholè* e didattica performativa devono poter non tanto “offrire” questo tempo, quanto proprio formare tutti noi ad una sua nuova concezione.

# L'ERG, UNA BASE SINGOLARE

DI  
**FLORENT DELVAL**

In conversazione con Laurence Rassel (Direttrice della ERG)

Fin dall'inizio, l'erg (Ecole de Recherche Graphique) di Bruxelles ha posto delle basi singolari. Jean Guiraud e Thierry de Duve, già colleghi della scuola cattolica di Sint Lukas, la consideravano una scuola sperimentale descritta come un «Bauhaus post-68 fortemente riformato dalle scienze sociali» (1). Thierry de Duve, un tempo aspirante artista, si è formato sulle rovine del Bauhaus di Ulm nei primi anni '60. Si è formato in contatto con un approccio pragmatico all'arte che era allo stesso tempo in una fase di decostruzione. La decisione di fondare una scuola d'arte un decennio dopo fu, a posteriori, sorprendente. Infatti, è conosciuto come il grande specialista di Marcel Duchamp e teorico dell'approccio nominalista all'arte. Se l'arte è tutto ciò che è designato come tale, allora le discipline, lo studio o la tecnica diventano, se non obsoleti, almeno opzionali. Inoltre, era ben consapevole che l'uomo che ha ridefinito l'intero campo dell'arte era un autodidatta e non aveva passato un anno alla scuola d'arte.

Certamente, tra l'accademia di Juliard e gli anni 70, quando l'Erg è stata immaginata, il mondo è cambiato; due guerre mondiali e numerose avanguardie hanno rimescolato le carte della modernità. Ciò che Thierry de Duve ha conservato di Duchamp è che la scuola non può essere un sistema di convalida. Può, tuttavia, agire come strumento di trasmissione. Tuttavia, questo concetto quasi-utopico implica una relazione insegnante-studente che può essere problematica. Questa è stata una parola chiave nel progetto pedagogico della Erg fin dall'inizio. Come attenersi a una linea quando i paradigmi cambiano continuamente? Quando si inaugura l'erg, lo studente è al centro dell'attenzione perché è il momento della creatività e dell'invenzione. L'imitazione non era più la regola, si trattava di rivelare il potenziale individuale. Questa era l'epoca di Joseph Beuys. Tutti sono potenzialmente artisti e l'arte è una forza capace di trasformare radicalmente la società. Poi vennero gli anni '80... e seguirono altri paradigmi.

**«La conoscenza non circola necessariamente in linea retta. Come possiamo allora mantenere questa casualità all'interno della scuola?»**

Sammy Del Gallo, che è attualmente responsabile delle comunicazioni all'Erg e parte del team di insegnamento, ammette che la scuola aveva gradualmente perso la sua attenzione nel corso del processo di cambiamento. Tuttavia, la nomina di Laurence Rassel nel 2015 ha creato un nuovo impulso. Prima di tutto, è l'introduzione di un asserito posizionamento femminista, e un patrimonio della cultura open source. Essere femminista, nel suo senso più ampio, significa non dare nulla per scontato. «Ciò che è importante per me quando lavoro in un'istituzione è Chi? Come? Perché? E per chi? (intervento nel seminario Something You Should Know a Ehess nel 2016).

La posizione di coloro che detengono la parola deve quindi essere situata per essere valida come sostiene Donna Haraway. Essere situati è dire da dove si parla, il che include coloro che ci precedono. Per esempio, il contributo della cultura open source viene in realtà da Chris Marker che ha immaginato che la tecnologia fosse lì per tutti. In altre parole, la voce era piuttosto obliqua. Altrettanto inaspettatamente, ha incontrato il femminismo negli anni 90 attraverso Noël Burch e Geneviève Sellier, che sono stati i primi a introdurre gli studi di genere in Francia attraverso la sociologia del cinema. Voglio chiarire questo per una ragione piuttosto ovvia: la conoscenza non circola necessariamente in linea retta. Come possiamo allora mantenere questa casualità all'interno della scuola? Come possiamo incoraggiare incontri inaspettati all'interno di una cornice accademica?

Laurence Rassel ha sempre visto l'istituzione come un ambiente ostile, pur partecipandovi allo stesso tempo. I suoi strumenti teorici sono un kit di sopravvivenza: oltre al femminismo e all'opensource, si ispirano alla psicoterapia istituzionale. Di questa disciplina molto francese, a cui si associano i nomi di Jean Oury o Félix Guattari, si potrebbe dire che cura sia i pazienti che l'istituzione che li accoglie. Questa non è più un semplice contenitore, ma deve essere presa in considerazione come un sistema, anche a livello simbolico.

**«La questione dei beni comuni non presuppone una perfetta orizzontalità tra i ruoli, ma un uguale accesso alle risorse all'interno di un dato gruppo.»**

Questo approccio è necessario perché dai tempi di Thierry de Duve il contesto è un po' cambiato. Non si tratta più di costruire una scuola ideale, che già implicava un profondo lavoro di decostruzione, ma di adattarsi a un quadro limitato dagli accordi di Bologna. L'attuale Erg vive all'ombra di una scuola sperimentale del passato. È tuttavia ancorata alle questioni

del suo tempo, in particolare alla questione dei beni comuni, che ha letteralmente invaso l'intero campo artistico. In un ambiente ufficiale soggetto alle regole europee, la questione si pone un po' diversamente. La questione dei beni comuni non presuppone una perfetta orizzontalità tra i ruoli, ma un uguale accesso alle risorse all'interno di un dato gruppo. Come possiamo lavorare insieme con differenze di motivazione, status, finanze, ecc. Questa nozione dipende essenzialmente dal contesto, e quindi deve essere costantemente ridefinita secondo la sua evoluzione.

**«Tra i trucchi che la  
ERG usa per aggirare i  
criteri ufficiali c'è l'uso di  
sottotitoli nei titoli.  
Laboratori multidisciplinari  
porta a *Politica e  
sperimentazione grafica e  
poi a Pratiche artistiche e  
complessità scientifica.*»**

All'Erg non c'è un capo officina. Un professore lavora alla pari con un assistente o un docente, ma anche gli studenti hanno voce in capitolo in un contesto che si evolve come un software che viene aggiornato, come spiegherò in dettaglio in seguito. Il cosiddetto decreto «paesaggio» che ha

iniziato la normalizzazione dell'insegnamento superiore belga di lingua francese nel 2015 potrebbe essere l'hardware? Tra i trucchi che l'istituzione usa per aggirare i criteri ufficiali c'è l'uso di sottotitoli nei titoli. Come l'interfaccia sperimentale del sito si ramifica, «Laboratori multidisciplinari» porta a «Politica e sperimentazione grafica» e poi a «Pratiche artistiche e complessità scientifica». Altri modi di contrabbandare sono praticati all'Erg: così il seminario «Storia e Attualità delle Arti» sembra ben scandito, ma Isabel Burr Raty basa il suo corso su «gruppi minoritari che vivono in uno stato di resistenza, e che sono esclusi dalla produzione artistica 'ufficiale', come: la comunità Rapa Nui dell'isola di Pasqua, il popolo Mapuche in Cile, la comunità Zapatista in Messico». Christoph Fink, Coraline Guilbeau, Oriol Vilanova, responsabili del master Installazione/performance, hanno dato vita a un centro d'arte fittizio, un'istituzione immaginaria che utilizza le aule e si chiama Kunsthalle Pompei: questa appare in particolare su Instagram senza alcuna menzione della scuola.

L'uso di nuove narrazioni è diventato letteralmente un tropo delle forme critiche, è il modo più ovvio per pensare ad altre ontologie. L'Erg offre un corso di 'Narrativa Speculativa' da circa dieci anni, anche prima dell'arrivo di Laurence Rassel. È la vicinanza geografica e filosofica di Isabelle Stengers e Didier Debaise (entrambi all'ULB all'epoca), che senza dubbio ha facilitato questa scrittura «che si tratta di attivare il presente, di renderlo percepibile, caricandolo delle virtualità di ciò che potrebbe essere. Questo

implica, in cambio, l'impegno speculativo come pensiero delle conseguenze, e non utopia o immaginario proiettato sul presente» («Gesti speculativi» - Testo di presentazione del Colloquio di Cerisy giugno/luglio 2013, Isabelle Stengers, Didier Debaise).

In francese, «programma» è usato per designare il contenuto di un ciclo di studi ma è anche l'equivalente di «software». Il programma è scritto in un ambiente chiuso, ma con una preoccupazione per l'eleganza, proprio come si parla dell'eleganza di un'equazione o di una dimostrazione. Quali sono i risultati a lungo termine, cioè dopo la fine del corso? Gli ex studenti acquisiscono una certa facilità di emancipazione? Dopo tutto, non è forse la funzione dell'arte, una volta liberata da considerazioni accademiche e imitative, quella di aumentare la portata della libertà?

Uno dei progetti più sorprendenti usciti dall'Erg (in collaborazione con La Cambre), il collettivo Bye-Bye Binary, si interroga sulle possibilità della tipografia da una prospettiva non binaria, o in altre parole, pensa a soluzioni grafiche per una scrittura inclusiva nella lingua francese. Si tratta di un work in progress, cioè senza alcuna soluzione pronta. In effetti, il pensiero sul genere continua ad evolversi, e dobbiamo riuscire ad integrarlo senza danneggiare le persone dislessiche o altri. Bye-Bye Binary include quindi gli utenti al centro di un processo di aggiornamento costante. Inoltre, il collettivo ha protestato nel 2020 quando la

stampa ha ripreso la creazione di Tristan Bartolini, presentato come l'inventore del primo carattere tipografico inclusivo, che era in flagrante contraddizione con il principio di diffusione dell'autore su cui si basa BBB. Sarebbe senza dubbio abusivo attribuire questo approccio «open source» esclusivamente all'Erg, ma è comunque notevole che sia compatibile con i principi sostenuti all'interno della scuola.

Inoltre, è negli spazi trasversali che è apparsa la BBB. Questi laboratori, che possono essere virtuali o reali, temporanei o permanenti, nascono da una necessità degli utenti dell'Erg, cioè principalmente studenti. L'Erg si trova in un quartiere borghese e i ristoranti sono cari: l'EAT (Erg à table) è apparso in risposta a questo contesto; è una cucina collettiva, che risponde alle ristrettezze economiche, che favorisce i circuiti brevi e presta attenzione alla diversità delle diete (veganismo ecc...). È anche un luogo per riflettere sui legami tra arte e cucina. Dalla sua creazione, l'EAT si è evoluto ed è diventato un corso tecnico. Il Cluster Club troverà una tale perpetuazione? Questo spazio emerso durante i confinamenti potrebbe essere riassunto come un corso sulla storia della musica nera, la musica caraibica: sotto diversi punti di vista, dalla grafica alla semiologia. Ma il Cluster Club fu soprattutto concepito come uno spazio di decompressione e socializzazione in un periodo di crisi per gli studenti in generale. Come esempio di spazio trasversale, citiamo, oltre alla biblioteca di riciclaggio, Le rideau de perles (La tenda di perle), una

biblioteca autogestita per libri queer, rari, rubati, scannerizzati, trasformati in pdf e per fanzines. La tenda di perle si è evoluta in una biblioteca fisica e sta per diventare un luogo di incontro mensile. Questi luoghi-interstizi nascono quindi da una necessità, poi testati e provati nel corso di un anno o due, il che implica un'evoluzione degli usi nel tempo. A volte gli iniziatori cambiano e si pone la questione della trasmissione... Gli studenti se ne vanno e allora come perpetuare... Alcuni spazi trasversali sono inclusi nel programma di studi, altri diventano indipendenti, ma ogni caso è unico.

Nulla è fissato all'Erg e tutto viene costantemente riscritto. La scuola compone a partire dalle sue ispirazioni (Black Mountain College, Corita Kent, Stephen Wright...) come anche dalla realtà politica e sociologica di una scuola d'arte europea nel 2022.

Una delle principali sfide al momento è il forte aumento delle iscrizioni. Mentre fino ad ora un colloquio per assicurare l'idoneità dei progetti degli studenti per l'istituzione era di rigore, è ora previsto un processo di selezione più drastico e quindi iniquo. Come potrà il progetto Erg adattarsi, o addirittura aggiornarsi, a questa nuova situazione?

(1) Thierry De Duve, Faire école (ou la Refaire?) FeniXX réédition numérique (Presses du réel) Mamco 6 Avril 2020



**QUALE RESPONSABILITÀ VIENE CON L'AVERE GLI OCCHI?**

# **ANDREA SOTO CALDERON**

Intervista di David Liver

**Che cos'è la performatività delle immagini?**

**Si afferma con leggerezza che il nostro deficit d'attenzione deriva dalla saturazione degli stimoli visivi. E se l'attenzione fosse sopravvalutata? Il problema sembra essere un'altro. La filosofa spagnola, Andrea Soto Calderon, introduce un nuovo statuto dell'immagine, suggerendoci nuovi modi di relazione.**

## QUALE RESPONSABILITÀ VIENE CON L' AVERE GLI OCCHI - ANDREA SOTO CALDERON

Prima di vedere come la performatività si applica all'apprendimento dovremmo definire la performatività stessa, che non è un compito facile, molti teorici se ne sono occupati.

Quando si parla di performatività dobbiamo sottintendere e coordinare concetti lampanti come scopo, azione, efficacia e cambiamento. Ma anche affrontare una sorta di drammaturgia perché tutti questi concetti vadano in scena: chi si esibisce? Qual'è il movente? Chi è coinvolto? Chi resiste? Quali ostacoli si presentano? Cosa cambia e come? Mi sembra che il confronto (o il conflitto) sia implicito nell'idea di performatività. Come definiresti la performatività?

**ANDREA SOTO CALDERON** - La nozione di performatività ha associazioni inevitabili con la teoria dell'azione e con il suo riferimento agli enunciati performativi. Tuttavia, il mio interesse per la dimensione performativa è legato ai processi formativi, ai modi di funzionamento, all'operatività e ai modi di fare. Precisamente, direi che la nozione di performatività in relazione alle immagini nasce per me nel tentativo di spostare la questione di cosa sono le immagini verso la questione di cosa fanno le immagini, come funzionano e quali sono i loro meccanismi e modi di organizzazione. A questo proposito, se performare significa *dare forma*, allora è un'operazione in cui la forma non è precedente al suo divenire, il processo non si configura prima della sua realizzazione. Il prefisso "per" suggerisce che questa forma trova il suo modo di essere in traiettoria, quindi è anche una questione di relazione con l'informe. Pertanto, l'operazione specifica della performatività è quella di un passaggio di indeterminazione che annoda le forme.

Per questo motivo, ho voluto differenziare la mia riflessione dagli usi performativi delle immagini. La mia analisi non si concentra su ciò che le immagini ci fanno fare, ma sulla realtà che sono capaci di configurare. Questo ha a che vedere con il mio interesse per la forza dell'immaginario, non come qualcosa che si oppone al reale, né tanto meno con l'idea che l'immagine debba rendere visibile una realtà preesistente o essere un riflesso del reale. Infatti credo che se vogliamo una critica che non rimanga nella denuncia e che sia capace di investire la sua energia in una nuova passione creativa per organizzare l'incontro polemico tra il reale e il possibile, è necessario andare contro la nostra intuizione, perché la nostra intuizione è stata modellata da una determinata esperienza di conoscenza.

Se ci chiediamo come attivare la nostra immaginazione in questi tempi che sembrano senza futuro, mi sembra che le immagini abbiano un posto strutturante. Per questo è così importante capire l'energia

performativa, il valore operativo e l'efficacia reale dei gesti simbolici. L'immaginazione articola modi di rintracciare, desiderare, incidere e abitare la realtà. È un fare inventivo. Crea, regola e trasforma la società, suscita figurazioni, interferenze, residui che introducono soglie di variazione, non come immagine di qualcosa di esistente, ma istituendo il suo *essere-ci*. In questo senso, le immagini non dovranno sottostare a ciò che rappresentano, né rendere conto del reale, ma dedicarsi al tessuto del reale che sono capaci di costruire. Penso che se c'è qualcosa che ha intasato la nostra immaginazione, è il regime di credenze secondo il quale il pensiero critico costruisce il suo potere di verità contro le immagini. È urgente mettere in discussione questa distribuzione politica secondo la quale le immagini sono per le masse e le parole per gli intellettuali.

La performatività è una parola problematica in quanto è comunemente associata ad un'idea di realizzazione eccezionale

ma -come dici tu- si relaziona decisamente con la fragilità. Questo implica che la performatività non è intesa da un'organizzazione del senso forte dell'azione come l'intenzionalità di un soggetto che attiva un movimento orientato verso un obiettivo specifico da una logica di cause ed effetti. Al contrario, si tratta di essere in 'ascolto' delle situazioni per poter accogliere i processi di trasformazione a cui partecipiamo ed esercitiamo i nostri gesti, di sperimentarli per distoglierli dai modi in cui sono stati abituati, di esercitare forme di indisciplinazione dello sguardo interrompendo i sistemi dominanti di adattamento -o innervazione, per usare le parole di W. Benjamin. In questo, mi sembra primordiale creare infrastrutture che si prendano cura delle zone di conflitto, come dici tu, perché la maggior parte della nostra tradizione di pensiero e organizzazione non è stata caratterizzata dal prendersi cura del conflittuale, anzi, ciò che è conflittuale viene ridotto in consenso o ignorato o eliminato. È proprio lì che può crescere il multiplo, dove possiamo rispondere con immagini agli immaginari che ci impone l'industria culturale, alle finzioni egemoniche e dove si può articolare un lavoro di resistenza.

**DAVID LUER** - Come ho detto, molti

pensatori hanno fatto riferimento alla performatività per analizzare l'azione e l'interazione all'interno delle società. Definire una cornice di indagine è necessario quando si affronta la performatività. Butler per esempio la definisce all'interno della cornice di genere come una ripetizione stilizzata di atti, un'imitazione delle convenzioni dominanti di genere: "L'atto che si fa, l'atto che si esegue è, in un certo senso, un atto che è stato fatto prima che si arrivasse sulla scena". Dicendo questo Butler sembra suggerirci una qualità passiva della performatività, mostrandoci un altro risultato delle sue applicazioni, opposto (cronologicamente) a quello dell'effetto e della trasformazione. Cosa ne pensi?

**ANDREA SOTO CALDERON** - Da quando è stato pubblicato il famoso saggio di John L. Austin *How to Do Things with Words*, diversi campi e teorie del pensiero hanno fatto le proprie declinazioni su come comprendere il performativo. Pensare a questa nozione in relazione alle immagini non è un'eccezione, tuttavia, richiede di contravvenire a diversi suoi elementi strutturali. Da un lato, come già sottolineato da Jean Wirth in *Qu'est-ce qu'une image?* non è così ovvio che sia possibile trasporre le teorie relative agli atti di linguaggio all'analisi delle funzioni delle immagini, e anche se ciò fosse possibile, bisognerebbe

vedere in quali condizioni ciò si verificerebbe; dall'altro lato, credo che sarebbe necessario ripensare e mettere in discussione la categoria di azione, che è stata al centro delle riflessioni sul performativo, nella misura in cui tutto il fare non ha cessato di essere misurato in virtù dei suoi effetti.

Come sappiamo, il termine performativo è stato coniato nel pensiero filosofico da Austin per dare contenuto a un concetto che cercava di rendere conto della forza trasformatrice del linguaggio sulla realtà: enunciati che non descrivono una realtà ma la istituiscono. La maggior parte delle ricezioni teoriche di questa nozione provengono dagli studi culturali o dagli studi di genere e identità, come nel caso di Judith Butler, che riprende questo concetto per dargli una dimensione corporea, sottolineando l'idea che la materia corporea non si dà naturalmente, ma che negli atti viene costantemente prodotta. Quindi Butler afferma che in un certo senso *non si è semplicemente un corpo, ma si fa il proprio corpo*. Il corpo è la configurazione di una ripetizione di gesti e movimenti che lo costituiscono.

Questa posizione autopoietica inizia come una riflessione sul linguaggio, il che non significa che si debba ridurla al solo linguaggio.

Ciò che la performatività riferita al linguaggio afferma è un'insubordinazione del medesimo all'aleggedell'*adequatio*, "il linguaggio non era più pensato come la corrispondenza di un enunciato o di un oggetto preesistente ma come l'atto autonomo o autonomizzante di un soggetto sociale o individuale che si posiziona" (1). La sua singolarità è che non accerta un referente anteriore, ma lo stabilisce nel suo stesso fare. Un'istanza autofondante che stabilisce non solo una dissidenza epistemica, ma anche una posizione. Nel mio caso, non si tratta di affermare che la performatività è una costruzione che dipende da una volontà forte, ma proprio perché non dipende dalla volontà è aperta.

Per me, pensare allo statuto performativo delle immagini implica ricollocare la dimensione figurativa, soffermarsi sul tessuto delle immagini, sulle loro pratiche, sulla loro *poiesis*. L'immagine come fessura nella categoria dell'azione, mettendo almeno in discussione ciò che si intende con l'affermazione che le immagini hanno potere. È una messa in discussione delle categorie a partire dalle quali percepiamo le relazioni tra immagini, estetica e politica. Tutta l'epistemologia visiva è anche una configurazione politica, per cui è fondamentale cambiare le nostre grammatiche e

discorsi in relazione alle immagini. Inoltre, questa nozione ci permette di riflettere sulla complessa tensione tra modi di essere, modi di vedere e modi di fare mettendo in discussione la categoria di azione e il sistema espressivo. Infine, uno studio metodico della loro forza e dei loro eccessi permette di spostare la domanda da "Cosa sono le immagini?" a "Cosa fanno le immagini?", senza continuare la linea d'iscrizione che le colloca dalla parte della mancanza d'essere, né quella che rinvia a una richiesta della loro purezza. Al contrario, comprendere le immagini a partire dalla loro performatività è un approccio alle loro forze e figure dinamiche, come un complesso di relazioni che operano procedure di composizione e di relazione. Questo si occupa del suo potenziale differenziale, capace di fare e disfare i sensi del comune, della capacità che hanno le immagini di aprire altri legami. Non tutte le immagini hanno lo stesso potenziale performativo, ci sono immagini che vincolano le loro figure, ma ci sono anche immagini che curano la loro riserva emancipatrice, sfidano lo sguardo, il corpo e la comunità in cui si iscrivono e circolano.

**DAVID LUER** - Come definiresti il ruolo critico delle immagini?

**ANDREA SOTO CALDERON** - Una delle mie preoccupazioni è come tutto il credito sia stato tolto al ruolo critico che le immagini possono svolgere. Le immagini sono state dichiarate inadatte a criticare la realtà. Inoltre, tutte le critiche alla cultura visiva sono state fatte contro le immagini e non a partire da esse. Abbiamo diffidato così tanto delle nostre immagini che, forse, abbiamo dimenticato di analizzare il loro potenziale critico nel senso deleuziano del termine, cioè creativo. In questo, senza dubbio, il pensiero di Jacques Rancière ha segnato le mie percezioni, condivido con lui la sua distanza dall'idea secondo la quale guardare è il contrario di agire e guardare è il contrario di conoscere (2). Ma, più fondamentalmente, contrariamente alla credenza popolare, non siamo di fronte alle immagini, siamo in mezzo a loro. Per questo è così importante esplorare la sua forza di orientamento nella nostra comunità. D'altra parte, ho un'altra eredità, che è quella del pensiero latinoamericano. Nella nostra cultura, o almeno in quella dei nostri antenati, la formazione delle immagini implica il concetto, ma anche il canto, la danza e ha bisogno di altre metafore che non siano solo quelle della lettura. Quindi, ritengo che per arricchire i movimenti delle forme, le prospettive facilitate dai riferimenti al significante hanno

da tempo mostrato i loro limiti. In effetti, condivido la diagnosi che le nostre categorie critiche e la nostra esperienza si sono indebolite. La nostra perdita di partecipazione alla produzione di simboli culturali, intellettuali o di vita sensibile è evidente, il che produce un collasso che genera disorientamento non solo in termini collettivi ma anche individuali. È proprio per questo motivo che considero urgente articolare altri modi di riflessione e altri significati per le pratiche di immagine, è in questo senso che mi interessa esplorare la capacità della performatività come categoria critica.

**DAVID LIVER** - Hai detto: "Direi che la nozione di performatività in relazione alle immagini nasce per me nel tentativo di spostare la questione di ciò che le immagini sono a ciò che le immagini fanno, (...) A questo proposito, se performare significa dare forma, allora è un'operazione in cui la forma non è precedente al suo divenire, il processo non si configura prima della sua realizzazione (...) quindi è anche una questione di relazione con l'informe. L'operazione specifica della performatività è quella di un passaggio di indeterminazione che sta annodando le forme". Potrei sbagliarmi qui, ma sarebbe

corretto dire che il modo specifico in cui tu guardi alle immagini, non come un riflesso del mondo ma come la realtà che incorpora le sue potenzialità, è un punto di vista opportuno per affrontare la performatività dell'apprendimento? Mi pare che la tua ricerca sulle immagini si applica implicitamente a una pedagogia visiva.

**ANDREA SOTO CALDERON** - Sì, senza dubbio questa riflessione ha bisogno di altre modalità di apprendimento. Credo che la maggior parte delle riflessioni critiche che sono state fatte sulle immagini e sugli usi e lo status che occupano nella società contemporanea, insistano sulla necessità di una sorta di scuola dello sguardo o sul fatto che dobbiamo imparare a leggere o decodificare le immagini. Ritengo che questi riferimenti al significante siano perlomeno troppo ristretti per esercitare uno sguardo critico. In questo senso, abbiamo invece bisogno di un'indisciplina dello sguardo, di modi di contro-adattamento alle forme dominanti, e anche di mettere seriamente in discussione i modi in cui le accademie d'arte insegnano e i modi in cui i bisogni sono prefigurati, dove le immagini sono spesso intese come un luogo di proiezione di significato.

Inoltre, in termini di pedagogia visiva, ci viene insegnato molto poco su come sostenere situazioni di non conoscenza, accogliere la contingenza e sviluppare politiche di ascolto. L'inerzia istituzionale è favorita e ci sono pochi strumenti per sospendere la proiezione.

All'interno delle varie diagnosi critiche delle immagini, ci sono ampie analisi sulla complicità delle immagini nelle crisi di attenzione delle società contemporanee, sia nelle forme di multitasking, channel hopping, intolleranza alla noia o in quella che è stata chiamata distrazione cronica; e viene evidenziata la responsabilità che le immagini hanno in questo evidente impoverimento. Di fronte a diversi discorsi che insistono nel dichiarare le immagini inadatte a criticare la realtà, ho cercato di proporre una linea di dissenso sui numerosi dubbi che pesano su di esse. In questo senso, il mio scopo non è stato quello di stabilire una definizione che dica ciò che è specifico delle immagini, ma di sottolineare il fatto che le immagini sono innanzitutto un lavoro. Indubbiamente, le immagini possono informare, intrattenere e alienare; ma possono anche organizzare: aprono un campo che ci permette di contestare il terreno del sensibile, aprendo altre economie del desiderio.

## QUALE RESPONSABILITÀ VIENE CON GLI OCCHI - ANDREA SOTO CALDERON

La questione è forse come modellare un'attenzione in dispersione. Attivare la capacità critica delle immagini non ha niente a che vedere con la costruzione di una scuola dello sguardo che ci insegna a guardare da vicino, leggere, interpretare o decodificare le immagini; né con la determinazione di parametri su come dovremmo vedere le immagini o cosa dovremmo vedere in esse; piuttosto, si tratta di mettere in discussione alcuni di questi imperativi.

Jonathan Crary, nel suo *Suspensions of Perception. Attention, Spectacle and Modern Culture* (1999), sostiene che l'attenzione ha una natura paradossale, poiché, da un lato, le varie crisi dell'attenzione nella società contemporanea colpiscono la creatività e l'esperienza ma, dall'altro, il nostro modo di contemplare e ascoltare è il risultato di un cambiamento cruciale avvenuto nella natura della percezione nella seconda metà del XIX secolo. Questa trasformazione è intimamente legata alla formazione soggettiva necessaria per poter mettere a fuoco le esigenze e le richieste delle nuove forme di produzione. Formare la capacità di poter sviluppare frammenti e stati

sconnessi implica una profonda e complessa riarticolazione soggettiva che diventa necessaria in un momento storico in cui la percezione deve adattarsi alla frammentazione e parzializzazione dell'esperienza.

Mi sembra essenziale non sottovalutare questo carattere profondamente ambivalente dell'attenzione, questo paradosso segnalato da Crary tra l'imperativo di mantenere un'attenzione concentrata nell'organizzazione disciplinata del lavoro, dell'educazione, del consumo di massa.

L'attenzione diventa un problema cruciale nel momento stesso in cui emerge una soggettività produttiva e controllabile, nelle esigenze della moderna separazione delle esperienze sociali e dell'autonomia soggettiva, quando diventano necessarie strategie per isolare gli individui come parte dei processi di razionalizzazione e modernizzazione. Ecco perché è così importante prestare attenzione a questa genealogia tracciata da Crary per pensare ai limiti e ai fallimenti dell'individuo attento.

Forse non si tratta tanto di dirigere l'attenzione quanto di digerire l'attenzione, di sentire le viscere

del movimento che ci disturba. In effetti, essere attenti ad una situazione, essere consapevoli di ciò che si forma, estendersi verso qualcosa, richiede di non stabilire relazioni conosciute con ciò con cui entriamo in contatto. In gran parte, coltivare una connessione è un esercizio di disapprendimento e una disponibilità a risuonare con un altro, a sperimentare il suo battito.

I nostri occhi possono anche essere stipati di loghi e icone, ma non sono immagini. Più che di stanchezza dello sguardo, direi che stiamo parlando di una disconnessione, anche se allo stesso tempo è importante ricordare che ogni disconnessione porta con sé la potenza delle connessioni da costruire.

In un racconto intitolato *L'amore è cieco*, Boris Vian ha immaginato gli effetti della nebbia sulle relazioni. Gli abitanti di una grande città si svegliano una mattina circondati da una fitta nebbia che altera gradualmente il loro modo di comportarsi. I bisogni che le apparenze impongono diventano obsoleti e gli abitanti intraprendono un processo di sperimentazione collettiva. L'amore diventa libero, facilitato dalla nudità permanente di tutti i corpi. Le orge si diffondono ovunque. La pelle, le

mani e la carne riacquistano la loro prerogativa, poiché “il dominio del possibile si estende quando non si ha più paura che la luce si accenda”. Incapaci di prolungare una nebbia che non hanno contribuito a creare, gli abitanti crollano quando “la radio dice che gli esperti hanno notato una graduale regressione del fenomeno”. Alla luce di ciò, tutti decidono di cavarsi gli occhi affinché la vita possa continuare felicemente (3).

È un impegno intenso quello di vedere, con l'esperienza facilitata dalla nebbia, con l'alimentazione della notte in cui si affina lo sguardo ma, soprattutto, con lo stringere i legami, coltivare le relazioni, poiché sono quelle che ci permettono di vedere.

Quale responsabilità viene dall' avere gli occhi? Quale responsabilità nel vedere? Come si flette l'occhio? Come si piega per contenere?

Il rapporto con le immagini non riguarda tanto ciò che lo sguardo raccoglie, o il modo in cui isola. Anche se la storia dell'arte ha realizzato tentativi sistematici di trasformare lo sguardo in una disciplina, abbracciare le immagini ha poco a che vedere con lo stare davanti a qualcosa, con il modulare la giustezza di quella distanza...

(1) Werner Hamacher, «Lingua Amissa: The Messianism of Commodity-Language and Derrida's Specters of Marx», in M. Sprinker (ed.), *Ghostly Demarcation: A Symposium on Jacques Derrida's Specters of Marx*. Verso, Nueva York, 1999, pp. 189, quoted by: Mauro Senatore (ed.), *Performatives after deconstruction*, Bloomsbury, Londres, 2013, p. 1.

(2) Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator*, Verso, London, 2021.

(3) Tiqqun, *The Cybernetic Hypothesis*, semiotext(e), London, 2020. This paragraph replicates in a partially altered form Tiqqun's analysis, pp. 159-160.

...Il guardare  
non trova spazio  
in uno sguardo.



Di Florent Delval

# **HAMEDINE KANE**

## **UNA SCUOLA PER IL FUTURO**

**Negli ultimi anni, la decolonizzazione delle conoscenze è diventata sempre più visibile, soprattutto in Africa occidentale. Hamedine Kane, artista mauritano-senegalese che vive a Bruxelles, ci dà accesso a questa effervescenza intellettuale e artistica, la cui portata è ancora poco conosciuta in Europa.**

La forma imponente dell'edificio evoca una visione fantascientifica di altri tempi. Sono le rovine di un'utopia africana. Questa piramide rovesciata è *l'Università del futuro africano*, situata vicino a Dakar tra Sébikotane, l'ex sede della scuola William Ponty di ispirazione coloniale, e Diamniadio, il sito della Smart City. Il suo annuncio ha fatto scalpore nel 2005, ma ora solo i fantasmi frequentano questi corridoi. Una di queste è senza dubbio quella della modernità, un'idea già disincarnata all'alba del XXI secolo. Tuttavia, se il progetto modernista africano è caduto in disuso, non bisogna dimenticare che anche la modernità europea, sinonimo di concentrazione del sapere e di separazione disciplinare, è giunta a un punto morto.

Paradossalmente, l'Africa appare attualmente come un luogo di circolazione del pensiero in piena trasformazione. La decolonizzazione è iniziata sui territori, ma continua a imbrigliare il futuro, una parola che l'Occidente si rifiuta di usare in Africa. Eppure il movimento afro-futurista risale agli anni '60 e si può immaginare che abbia ispirato l'Università dei Mutanti.

Léopold Senghor, presidente e poeta, ha creato questa scuola con un progetto unico sull'isola di Gorée, dove decine di migliaia di africani schiavizzati avevano perso il loro passato. Senghor era allora alla ricerca di un sapere endogeno e assetato di universalismo. Ma l'avventura è gradualmente svanita, senza dubbio anche congelata in una certa idea di futuro.

Tuttavia, negli ultimi anni sono riemersi nomi del passato. *Universités des Futurs Africains* è il titolo di una mostra che si terrà a Le Lieu Unique nel 2021. La curatrice Oulimata Gaye, specialista di fantascienza africana, pone la domanda: «Cosa resta dei futuri non allineati?»

Un altro nome emerge da un futuro alternativo: *L'École des Mutants*. Questa piattaforma collaborativa di Hamedine Kane e Stéphane Verlet-Bottéro esplora le politiche educative dell'Africa occidentale nel tentativo di capire come siano state modellate dai modelli coloniali e affronta la questione dell'utopia.

Incontro Hamedine in un caffè di Bruxelles, dove saluta volti noti, amici e colleghi per tutta la durata dell'intervista. Per lui la capitale belga è una base che gli permette, in quanto mauritano-senegalese, di pensare ai confini mentali e politici e di riflettere sulla circolazione dei saperi. Oggi ha un appuntamento con Marie-Yemta Moussanang, dell'associazione *Génération Afrotopia*, ispirata all'emblematico saggio di Felwine Sarr e creatrice del podcast *Afrotopiques*.

Autodidatta, si è formato proprio attraverso gli incontri. È questa, senza dubbio, la posizione migliore per avere uno sguardo critico sull'accesso alla conoscenza?

Dopo essere arrivato in Belgio come documentarista, si è avvicinato alla scena artistica di Bruxelles. Poche persone intorno a lui pensano che Hamedine sia un potenziale artista in divenire. Questo razzismo ordinario non sembra essere oggetto di lamentele da parte sua. A questo proposito fa un'osservazione sprezzante, ma non amara: «La

prima cosa che mi ha colpito quando sono arrivato qui è stata l'ignoranza degli europei sul resto del mondo». È chiaro che la sua visione dell'economia della conoscenza non è articolata in termini di centro/periferia. Tuttavia, il modello simbolico di un mondo occidentale come unico padrone dell'educazione rimane impresso nella mente delle persone. Insieme vediamo che molti artisti immigrati e razzializzati soffrono di un complesso dell'impostore. Nonostante il riconoscimento internazionale, a volte ha difficoltà a definirsi come artista. Ma Hamedine trasforma l'avversità in forza: questa sensazione di essere sempre illegittimo diventa un'ingunzione a investire in progetti che hanno senso. Questa forza di carattere lo ha portato a diventare un regista affermato dopo un workshop condotto da Benoît Mariage nel centro di accoglienza in cui si è trovato durante la richiesta di asilo.

L'esilio e l'immigrazione sono al centro del suo lavoro personale. I viaggi sono talvolta anonimi, gli arrivi fluttuanti. Quando filma dal suo studio gli abitanti del Petit Château, il centro di accoglienza dei richiedenti asilo, ne cattura le peregrinazioni. Quando non sa cosa filmare, inizia a filmare i suoi piedi, il terreno su cui cammina come se il viaggio fosse l'unico punto di riferimento. È un artista senza studio, sensibile alla geografia e ai movimenti delle strade. Si sente un etnologo. È quindi naturale che prediliga un'arte del movimento. Filma come prendeva appunti durante i suoi viaggi, come un regista sul campo.

### «Cosa resta dei futuri non allineati?»

Un incontro e un percorso personale lo hanno portato al cinema, senza conoscere il patrimonio cinematografico senegalese. Ha scoperto Ousmane Sembène o Djibril Diop Mambety solo molto più tardi, perché questi film non circolavano più in Senegal. Ciò solleva indubbiamente ancora una volta la questione della colonizzazione del sapere e dell'arte: il cinema nazionale ha difficoltà a esistere e ancor più a essere conservato. L'industria cinematografica rimane estremamente concentrata a livello geografico.

La sua giovinezza è stata immersa in una cultura completamente diversa, quella dei griot in lingua peul che ascoltava alla radio; i racconti e le epepee che anche sua nonna gli ha trasmesso. Così, Hamedine ha sviluppato molto presto una certa sensibilità artistica grazie al contatto con forme d'arte totalmente sconosciute in Occidente.

Attraverso School of Mutants, cerca di rendere onore a forme di educazione trascurate dalle autorità coloniali. L'assemblea popolare è la prima forma di contro-narrazione. È una forma di organizzazione comunitaria, ma anche una forma di trasmissione. Le società africane sono organizzate intorno all'albero della parola o al mercato. È un sistema molto più orizzontale. In ogni caso, questa è una delle strade che School of Mutants esplora nella sua opera proteiforme: installazione o scultura, conferenze, manifesto... Il pezzo emblematico che ha indubbiamente

reso noto il duo *School of Mutants* è un video multicanale chiamato semplicemente «The School Of Mutants». In modo obliquo, due personaggi si confrontano con due visioni del futuro, una disillusa, l'altra ottimista. La base di questa discussione deriva in parte dalle idee di Felwine Sarr, in particolare quando il personaggio femminile dice «L'emersione è una pulsione di morte». Probabilmente non sarebbe un equivoco collegare questa formula alla condanna dello sviluppo, quell'ingiunzione coloniale.

Sarr chiede inoltre di allontanarsi dalla «ri-produzione e dall'insegnamento mimetico», sciogliendo i complessi legami che uniscono l'Africa all'Occidente (1). Inoltre, la conoscenza dell'Africa è fortemente segnata dalla visione antropologica occidentale. In questo caso, è difficile determinare quanto di esso sia mito. Tuttavia, Hamedine Kane non offre una visione semplicistica che postula una purezza della cultura africana. Ammiratore di Germaine Acogny, si interessa alla scuola *Mudra Afrique* da lei diretta per un certo periodo. Questo storico e suggestivo progetto pedagogico era un ramo della scuola belga di Maurice Bédart; la questione della colonizzazione delle pedagogie e delle estetiche è ancora attuale. Eppure Germaine Acogny è oggi l'emblema di uno stile unico, premiato con il Leone d'oro nel 2021. La realtà è sempre complessa, ed è così che riemerge nei suoi film. Nel suo documentario *La Maison Bleue*, Hamedine Kane mostra come l'artista Alpha abbia ricreato un paradiso personale nell'inferno della «giungla» di Calais. Insieme, evocano con nostalgia la vita del villaggio nel mezzo di questa zona di passaggio.

L'Occidente ha imposto nei secoli miti disfunzionali che hanno prodotto paradossi. Così Parigi, centro di un impero coloniale, era anche la capitale dei non allineati (2). «Trois Américains à Paris» è uno degli ultimi progetti di Hamedine Kane, in cui scopriamo che una pagina importante della letteratura nera americana è stata scritta nella capitale francese, attraverso Richard Wright, Chester Himes e James Baldwin. Altre storie all'interno delle rovine.

Stiamo assistendo a un momento emozionante in cui la crisi della modernità occidentale sta liberando altri immaginari dalle catene del capitale. La Scuola dei Mutanti, come Felwine Sarr e la sua scuola di dottorato *Les Ateliers de la pensée* oppure *Raw Académie* invitata dall'ICA di Philadelphia, danno speranza in altre ontologie, altri patrimoni, altre estetiche ancorate a un'Africa innovativa.

(1) Afrotopia. p.100 et sq. (Philippe Rey 2016)

(2) Michael Goebel "Paris, capitale du tiers monde. Comment est née la révolution anticoloniale (1919-1939)" (La Découverte 2017)

"I don't want to be reconciled - I don't want to be reconciled - I don't want to be reconciled"

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

1ST ISSUE

CONFLICT

SEPT. 2020



WITH  
**JIMMIE  
DURHAM**



"I congratulated them on the fact that they made a robot parrot a dead poet"

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

2ND ISSUE

BAD AI

NOV. 2020



WITH  
**KENNETH  
GOLDSMITH**



"The Creole is still at the peripheries of French as the language of the non educated"

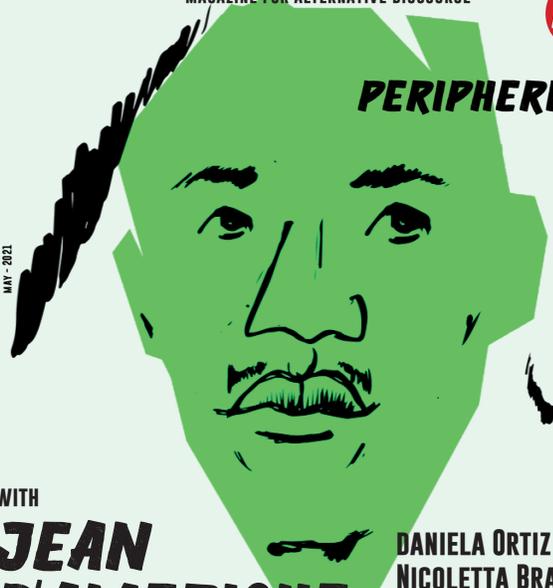
# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

N5

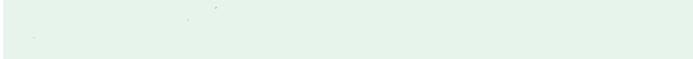
PERIPHERIES

MAY - 2021



WITH  
**JEAN  
D'AMERIQUE**

DANIELA ORTIZ  
NICOLETTA BRAGA  
MIJO MIQUEL  
SALOME RODRIGUEZ



«Soy lugar común como el eco de las voces el rostro de la luna»

# VOICE OVER

EXHIBITIONS

N6



with  
**REGINA JOSÉ  
GALINDO**

magazine for discourse



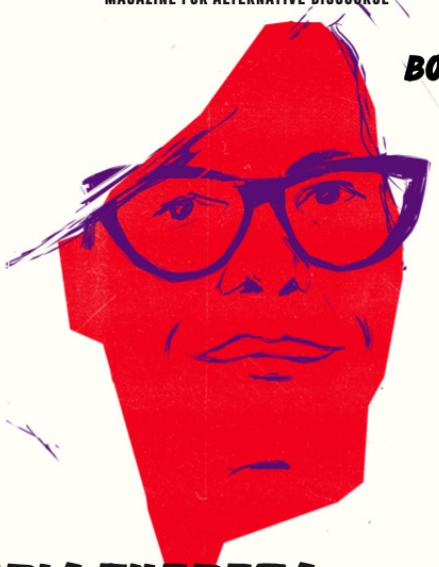
Are there any tell tale signs of strange swirls that can foretell unseen rocks?

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

3<sup>rd</sup> ISSUE

## BORDERS



DEC. 2020

WITH **MARIA THEREZA ALVES**

INTERCULTURAL CITIES  
BUILDING BRIDGES, BREAKING WALLS

COUNCIL OF EUROPE

"...hence we are tired. And angry. And perhaps also not particularly eager to mobilize even more."

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

N°4

## PATRIARCHY



MAR. 2021

WITH **EWA MAJEWSKA**

"Une fois qu'on a commencé à comir nos histoires, on peut commencer d'être libéré !"

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

7

## MONUMENTS



MAR. 2022

AVEC **DALLA MAHDJOUB**

For a real qualitative leap in education, we need a time of citizenship.

# VOICE OVER

MAGAZINE FOR ALTERNATIVE DISCOURSE

8

## PEDAGOGIES



MAY 2022

WITH **CESARE PIETROUSTI**





**VOICE OVER**



**PEDAGOGIE**