

*a Ferdinando*

Direttore:

Francesco Zanotelli (Università degli Studi di Firenze)

Comitato scientifico:

Marco Bassi (Università di Trento), Mara Benadusi (Università di Catania),  
Massimo Bressan (IRIS Ricerche, Prato), Jean-Pierre Olivier de Sardan (EHES/CNRS/LASDEL), Ralph Grillo  
(Emeritus, University of Sussex), Selenia Marabello (Università di Bologna),  
Ivo Quaranta (Università di Bologna), Bruno Riccio (Università di Bologna),  
Massimo Tommasoli (IDEA, Nazioni Unite), Elena Zapponi (Università di Venezia Ca' Foscari).

*La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato su revisione paritaria,  
imparziale e anonima (peer-review)*

Volumi pubblicati:

1. Zanotelli F., Lenzi Grillini F. (a cura di), *Subire la Cooperazione?*
2. Pinelli B., *Donne come le altre*
3. Pellicchia U., Zanotelli F. (a cura di), *La cura e il potere*
4. Solinas P.G., *Ancestry*
5. Bartra R., *Antropologia del cervello*
6. Saitta P. (a cura di), *Fukushima, Concordia e altre macerie*
7. Crivellaro F., *Etnografia del microcredito in Italia*
8. Fichera F., *Ammalarsi di benessere*
9. India T., *Antropologia della deindustrializzazione*
10. Boni S., *Il poder popular*
11. Pinelli B., Ciabarrì L., *Dopo l'approdo*
12. Benadusi M., *La scuola in pratica*
13. Quattrocchi P., *Oltre i luoghi comuni*
14. Severi I., *Quick and Dirty*
15. Riina M., *L'erba tinta*
16. Casella Paltrinieri A., *Prendersi cura*
17. Pusceddu A.M., Ravenda A.F. (a cura di), *Il laboratorio oltre la metropoli*
18. Zecca Castel R., *Mastico y Trago*
19. Benadusi M., Giuffrè M., Marabello S., Turci M., *La caduta*
20. Benadusi M., *Maremoto*
21. Strano A., *La dialettica del mio corpo disabile*

# ESPERIENZE DI DOCENZA SITUATA

LA DIDATTICA UNIVERSITARIA  
TRA RICERCA E TERZA MISSIONE

a cura di

**Roberta Bonetti**



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

*La presente pubblicazione ha beneficiato del contributo del progetto “An online community of relationship-centred university educational innovation”, Programma Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – Bando 2022, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU; Codice MUR: 2022J3CXWT; CUP: J53D23011450006; Misura PNRR: M4.C2.1.1.; Avviso: 104/2022.*



Edizione digitale rilasciata con:

Licenza Creative Commons CC BY NC ND 4.0

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate

Testo integrale disponibile all'url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Esperienze di docenza situata /  
a cura di R. Bonetti -

Firenze : editpress, 2026. -

264 p. ; 21 cm

( Antropologia per la società ; 22. )

ISBN 979-12-80675-85-9

e-ISBN 979-12-80675-86-6

Permalink formato digitale:

<digital.casalini.it/9791280675866>

Proprietà letteraria riservata

© 2026 editpress, Firenze

Via Lorenzo Viani, 74

50142 Firenze - Italy

[www.editpress.it](http://www.editpress.it)

[info@editpress.it](mailto:info@editpress.it)

Printed in Italy

## Indice

- 9      Introduzione. La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilità pubblica  
*Roberta Bonetti*
- 41     Premessa al percorso di ricerca. Situarsi ecologicamente tra concorsi e precarizzazione, sulle tracce di Jean Lave e Paulo Freire  
*Lavinia Lopez*
- 63     Alterare immaginari, stabilire legami nuovi: l'evento dell'apprendere nel campo come nell'aula  
*Ferdinando Fava*
- 77     Comprendere attraverso la pratica: una forma di apprendimento corporeo e situato nella didattica dell'Antropologia della danza  
*Cristiana Natali*
- 101    Tra campo e campus: ricerca con gli Xakriabá attorno ai musei  
*Mathews Machado Vaz, Nei Leite Xakriabá, Joel Gonçalves Xakriabá, Ana Maria R. Gomes*
- 129    Apprendere attraverso il design: lo sviluppo dei potenziali socio-tecnici inespressi nei contesti del Mezzogiorno  
*Rossana Carullo, Rosa Pagliarulo*

- 159 Progettare attraverso immagini mentali. Un approccio innovativo alla didattica dell'architettura  
*Linda Buondonno, Andrea Giachetta*
- 183 Una didattica del dialogo tra autorità e responsabilità: l'uso del diario autoriflessivo commentato e collettivo in interpretazione dialogica  
*Nora Gattiglia*
- 209 Maestre all'università ed ecosistema pedagogico urbano. Un gruppo di ricerca in Sicilia (2019-2025)  
*Vincenzo Schirripa, Maura Tripi*
- 233 Praticare la collaborazione: un'esperienza di ricerca e didattica universitaria con gli studenti e i professionisti  
*Tiziana Tarsia*
- 257 Autorə

# **Esperienze di docenza situata**

La didattica universitaria tra ricerca e terza missione



# Introduzione. La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilità pubblica<sup>1</sup>

*Roberta Bonetti*

L'Università attraversa oggi una fase di profonda interrogazione sul proprio mandato formativo, in un contesto segnato da rapidi mutamenti sociali, culturali e tecnologici. Pur continuando a rappresentare un epicentro vitale per la produzione e la trasmissione del sapere, essa mostra una significativa carenza di indagini sistematiche sulle dinamiche interne alle aule universitarie, arene di intensa trasformazione creativa (Ingold 2019) nonché luoghi cruciali per la pratica antropologica e per l'attivazione di processi di cambiamento sociale (Blum 2019; Gusterson 2017; Wies, Haldane 2023).

In questa prospettiva si colloca il presente volume, che adotta un approccio etnografico e interdisciplinare per esplorare l'Università come un vero e proprio laboratorio vivente: uno spazio in cui insegnamento e apprendimento diventano occasione di sperimentazione, di elaborazione di nuove metodologie didattiche e di riflessione critica sul ruolo dell'istituzione accademica nella società contemporanea.

Il volume presenta una serie di esperienze in cui diversi *keepers* – docenti, esperti, tutor, interlocutori privilegiati – attivano pratiche di insegnamento capaci di stimolare le funzioni psicosociali dell'“apprendimento situato” (Lave 2019; Engeström 1987). Tali pratiche non solo incidono sul dialogo intergenerazionale e sulle applicazioni concrete delle discipline, ma contribuiscono anche a rendere visibili i processi di marginalizzazione territoriale che continuano a orientare curricula e strategie educative nelle università italiane.

Il termine “apprendimento situato” deriva – come noto – dalle ricerche pionieristiche di Jean Lave, che hanno profondamente influenzato l’antropologia dell’educazione, la riflessione pedagogica e, più in generale, la teoria e la metodologia antropologiche. Lave mostra come la formazione e la conoscenza non siano mai processi astratti o separati dal contesto, ma prendano forma e si trasformino all’interno della relazione sociale e delle “comunità di pratica”.

Non sorprende, dunque, che anche in ambito universitario si parli sempre più frequentemente di conoscenza e apprendimento situati. Ciò avviene tuttavia in un contesto che, per tradizione storica e protocollare, ha a lungo celebrato il modello humboldtiano del *lone researcher*: la figura del ricercatore solitario che, una volta completato il proprio percorso di *Bildung*, restituisce il sapere all’istituzione, a sua volta immaginata come luogo deputato all’universale dell’intelletto.

I saggi qui raccolti interrogano criticamente l’immagine tradizionale del/la docente come figura isolata e autosufficiente, proponendo invece una concezione dell’insegnamento fondata sull’ascolto, sulla responsabilità sociale e sulla costruzione condivisa del sapere. Su questa scia, il volume intende affermare diversi punti: che il sapere disincarnato non rappresenta più un ideale perseguibile, che i discenti parlano lingue diverse rispetto all’universale, e che lo stesso concetto di “universale” tende oggi a perdere la sua presunta funzione emancipativa.

A partire dall’aula – intesa non solo come spazio fisico ma come *agorà* culturale e luogo di produzione collettiva di senso – si sviluppa un dialogo continuo tra studenti e docenti. Da questo dialogo emergono forme di partecipazione attiva, consapevole e riflessiva, insieme a eventi critici e momenti generativi di *disconcertment* (Verran 2001) che si collocano ai confini tra discipline ed epistemologie. È proprio in questi spazi liminali che si aprono nuove possibilità per prassi creative e trasformative.

Collocandosi all’incrocio tra pedagogia critica, antropologia dell’educazione e teoria sociale, l’indagine mette in luce uno dei

paradossi più evidenti dell'Università contemporanea: da un lato, la pressione crescente verso la performance individuale e la produzione di risultati misurabili; dall'altro, la necessità, sempre più avvertita, di rafforzare l'impegno pubblico dell'istituzione e di sviluppare forme collaborative, aperte e dialogiche di insegnamento e ricerca.

Ispirandosi al pensiero di autori quali Rancière (1991), Freire (1970), Dewey (2015), Bateson (1972), Lave (2019), Verran (2001) e Stengers (2010), i contributi raccolti – firmati da docenti di diverse aree disciplinari e università italiane – interrogano il ruolo della soggettività docente e del sapere incarnato, mostrando come questi elementi contribuiscano in modo decisivo alla co-creazione di setting educativi orientati all'impegno pubblico (Dewey 1916, 1927).

Al tempo stesso, i saggi analizzano le resistenze culturali e istituzionali che ostacolano questo cambiamento, proponendo pratiche didattiche fondate sul co-apprendimento, capaci di ripensare lo spazio, la relazione e il discorso collettivo. Queste esperienze si configurano come alternative al paradigma neoliberale, fondato su individualismo, competizione e logiche lineari di progresso (Stengers 2010, 2017; Masschelein, Simons 2013; Säfström, Biesta 2023). Al contrario, riportano al centro l'insegnamento e la formazione universitaria come pratiche sociali e politiche, in grado di attivare trasformazioni reali attraverso il dialogo, la condivisione e la responsabilità reciproca.

Alla luce di queste sfide e opportunità, il volume invita ad approfondire l'apprendimento da una prospettiva antropologica e, più in generale, attraverso una lente applicativa e interdisciplinare, capace di interrogare i contesti e le esperienze quotidiane dei professionisti dell'educazione. L'intento è favorire una riflessione critica sui metodi e sulle prassi didattiche, incoraggiando la condivisione di esperienze da cui possano emergere implicazioni concrete per un apprendimento trasformativo, radicato nel tessuto stesso della vita universitaria.

## 1. Didattica come apprendimento di frontiera: dal knowledge transfer al co-apprendimento

La crescente attenzione alle questioni di interesse pubblico sta progressivamente ridefinendo il ruolo delle istituzioni universitarie, orientandole lungo traiettorie che vanno da una forte impronta imprenditoriale a forme più inclusive di partecipazione sociale. A livello internazionale – soprattutto nel contesto anglosassone – questa evoluzione si è tradotta nel concetto di *community engagement*, mentre in Italia ha trovato espressione nella nozione di Terza Missione. Quest'ultima, tutt'altro che recente, riunisce sotto un'unica definizione la pluralità di attività che mettono in relazione Università e società, contribuendo a trasformare l'ateneo in un ecosistema tridimensionale, capace di integrare ricerca, didattica e impegno pubblico. Se in Italia è meno consueto pensare la Terza Missione come parte integrante di didattica e ricerca, in altri contesti – ad esempio nelle università brasiliane, come ricorda Ana Gomes – questa integrazione rappresenta la norma. Qui si lavora sul trinomio *ensino* (Didattica), *pesquisa* (Ricerca) ed *extensão* (Terza Missione). Quest'ultima esprime non tanto una “missione” calata dall'alto verso l'esterno, quanto un movimento di apertura e continuità che estende l'Università al territorio e, al tempo stesso, porta il territorio dentro l'Università. Non si tratta quindi di un'attività accessoria, bensì di una dimensione costitutiva dell'accademia, che riconosce nelle relazioni con comunità, movimenti sociali e saperi locali una componente essenziale del proprio mandato educativo e scientifico.

In questa cornice, riflettere sulla Terza Missione significa andare oltre il suo impatto istituzionale per interrogarsi sul senso stesso dell'insegnamento universitario. La didattica non può più essere ridotta a mero dispositivo di trasmissione del sapere, ma si configura come spazio generativo, in cui la conoscenza è praticata come bene comune. Da qui nasce il superamento del tradizionale modello di *knowledge transfer* a favore di un paradigma basato sulla co-creazione: un apprendimento situato e condiviso, in cui la

formazione diventa al tempo stesso luogo di crescita individuale e ambito di scambio e trasformazione sociale.

In questo quadro si inserisce anche il mio percorso personale, avviato all'interno dell'Osservatorio di Terza Missione e proseguito nel Presidio di Qualità dell'Ateneo di Bologna, di cui sono membro attivo e referente per l'area umanistica<sup>2</sup>. Queste esperienze mi hanno permesso di osservare da vicino dinamiche di cambiamento che hanno aperto spazi inediti di confronto tra docenti di ambiti differenti, favorendo la nascita di relazioni inter- e transdisciplinari capaci di mettere in tensione i confini epistemologici e organizzativi dei saperi. Non per superarli definitivamente, ma per esplorarne le soglie, abitare zone liminali e attraversare territori spesso segnati da conflittualità epistemiche e istituzionali.

È proprio questa dimensione circolare, ancora poco indagata, che meriterebbe un'attenzione più sistematica, anche in virtù delle possibili ricadute retroattive sulla didattica universitaria. Sebbene infatti il dibattito sull'impegno sociale dell'Università sia in costante crescita, la sua portata trasformativa appare oggi ridimensionata. Qui si manifesta un paradosso: da un lato si invoca un coinvolgimento più profondo dell'Università con la società; dall'altro, le politiche accademiche tendono a ricondurre questa relazione a logiche di impatto, occupabilità e misurabilità, rischiando così di oscurare il valore intrinseco dell'impegno civico.

I casi studio analizzati nell'ambito della Terza Missione, sia nella VQR 2015-2019 sia nella successiva 2020-2024, hanno evidenziato le difficoltà nel superare la tradizionale dicotomia tra Università e società. Una parte di questa criticità deriva dai criteri e dalle griglie valutative adottati, spesso poco adeguati alle specificità delle pratiche di ricerca. Inoltre, poiché le attività di Terza Missione devono risultare coerenti con i piani strategici di ateneo e di dipartimento, il loro riconoscimento dipende in larga misura dal livello di cofinanziamento esterno.

L'analisi dei casi ha mostrato anche come i ricercatori si trovino talvolta nella condizione di dover applicare metodologie che non padroneggiano pienamente, facendo riferimento – non

sempre in modo appropriato – alla ricerca applicata per promuovere il coinvolgimento dei cittadini in progetti che, di fatto, non controllano appieno. In alcuni casi, queste dinamiche rischiano persino di entrare in tensione con l’etica professionale del ricercatore (Benadusi, Altin 2022, p. 36).

Questa riconfigurazione, spesso giustificata dalle politiche di disinvestimento pubblico e da un’interpretazione riduttiva dell’autonomia universitaria, ha progressivamente trasformato il ruolo sociale dell’Università, riducendolo a una funzione prevalentemente economico-commerciale. L’istituzione finisce così per assumere i tratti di un fornitore di beni e servizi – brevetti, licenze, titoli di studio, certificazioni – secondo una logica di mercato che tende a mercificare la conoscenza, ridotta a un insieme di prodotti scambiabili (Slaughter, Rhoades 2004; Shore, Wright 2017) e, di conseguenza, vulnerabile rispetto alla natura rigenerativa della condivisione. Come osservano Bollier (2014) e De Angelis (2017), il rinnovamento continuo delle risorse e dei soggetti coinvolti è costantemente esposto a recinzioni e appropriazioni; una dinamica che, secondo Szadkowski (2019, p. 243), tende a privatizzare ciò che nasce da pratiche collettive e collaborative.

In questo quadro, la Terza Missione rischia di essere interpretata come un canale per attrarre risorse alternative a quelle pubbliche (Compagnucci, Spigarelli 2020, p. 7), diventando il terreno privilegiato di un ricercatore “imprenditoriale”: autonomo, orientato alla costruzione di partnership strategiche e profittevoli, capace di muoversi in contesti flessibili funzionali all’accumulo di crediti, titoli e riconoscimenti (Shore, McLauchlan 2012; Simons 2020).

Questa prospettiva tende tuttavia a oscurare la ricchezza di relazioni già attive tra Università e soggetti sociali – istituzioni, associazioni, piccole realtà produttive – che continuano a generare collaborazioni significative fondate sullo scambio, sulla corresponsabilità e sull’impegno civico (Wright 2016).

Pur marginalizzate nei processi valutativi, tali pratiche – talvolta collocate al di fuori delle forme canoniche dell’insegnamento e delle strutture istituzionali – rappresentano esempi concreti di

un'Università radicata nei territori e capace di produrre valore sociale condiviso.

Dall'analisi dei casi più recenti emerge inoltre il valore propositivo del “tessere relazioni comuni”, mentre restano meno indagate le dimensioni del dissenso e del conflitto (Benadusi, Altin 2022). Eppure, il conflitto costituisce un elemento imprescindibile di ogni processo di trasformazione sociale (Bonetti 2025). Non sorprende, quindi, che molti casi studio enfatizzano nei titoli termini come bellezza, gentilezza, consapevolezza, storytelling, inclusione e *community engagement*, elevandoli a tratti distintivi delle pratiche descritte (Benadusi, Altin 2022, p. 31). Mancano tuttavia contributi capaci di offrire una prospettiva davvero critica, in grado di sottrarre il concetto di bene pubblico alla retorica e di restituirgli il suo significato più profondo: quello di fondamento della socialità.

È in questo spazio che la disciplina antropologica assume un ruolo decisivo, rendendo visibile ciò che rimane ai margini delle metriche di impatto e valorizzando ciò che, pur sfuggendo alle rappresentazioni formalizzate, costituisce il cuore vivo delle relazioni educative e territoriali.

Diventa quindi urgente orientare la didattica verso forme di formazione che riconoscano e valorizzino frizioni, dissensi e tensioni come elementi costitutivi del confronto pubblico. In questa direzione si collocano le esperienze basate su pratiche collaborative di lungo periodo, che richiedono un coinvolgimento profondo e continuativo. Si tratta di processi attraversati da contraddizioni e ambivalenze che, pur orientati al bene pubblico, si sottraggono alla logica delle ricadute economiche immediate per privilegiare mutualismo, ricorsività e circolarità nello scambio tra Università e società.

Rischiare sul terreno della relazione, esporsi all'imprevedibile, accettare il disaccordo: sono dimensioni che raramente trovano spazio nei linguaggi dell'accountability, ma è proprio in questa zona di vulnerabilità che si gioca una delle sfide più profonde della formazione contemporanea.

Anche le esperienze nate da collaborazioni interdisciplinari, pur ricche di potenziale trasformativo sul piano scientifico, incontrano spesso difficoltà sul campo, dove affiorano tensioni e divergenze inattese. Sono proprio questi spazi liminali, nei luoghi dell'incontro, a generare elementi talvolta inconciliabili ma preziosi: occasioni per rimettere in discussione e ripensare dalle fondamenta le modalità stesse della formazione e della ricerca condivisa. In questo contesto, gli interlocutori locali incontrati sul campo si presentano come un insieme composito e diversificato: funzioni, ruoli, status e prospettive differiscono profondamente, così come i criteri e i valori attraverso cui viene inteso l'interesse pubblico, che non risulta affatto univoco né armonicamente condiviso (Benadusi, Altin 2022, p. 25).

Questa dinamica è emersa con particolare chiarezza nel lavoro dell'area 2, dedicata alla produzione di beni pubblici, di cui sono attualmente referente. Da qui ha preso forma un interrogativo cruciale: come avviare iniziative ad alto impatto pubblico – dalla valorizzazione del patrimonio allo sviluppo del turismo, fino al coinvolgimento delle comunità locali – nei termini richiesti dalle agende istituzionali, senza però depoliticizzare il dissenso o, peggio, riprodurre logiche neocoloniali ed estrattive?

In questa prospettiva, l'aula come spazio di sperimentazione didattica assume un ruolo strategico: da un lato per la complessità irriducibile dei contesti e delle discipline in cui si opera, dall'altro per la forza trasformativa che i territori esercitano sull'università stessa. È qui che emerge un paradosso significativo: spesso le figure percepite come realmente “estrane” o destabilizzanti non sono i soggetti culturalmente “altri” o le comunità locali ma, sorprendentemente, i colleghi di ambiti disciplinari affini, considerati nei dipartimenti come “vicini di casa”. Così, “l'aula come campo”, nella sua natura instabile e relazionale, disarticola prossimità solo apparenti e mette in discussione confini dati per acquisiti, mostrando come l'alterità possa annidarsi anche – e talvolta soprattutto – nella familiarità disciplinare.

Sono questi i temi che occorre affrontare, riconoscendo la complessità dei contesti d'intervento e resistendo alla tentazione di semplificare o neutralizzare le tensioni politiche e culturali che attraversano ogni progetto di *engagement*. La sfida dei percorsi partecipativi risiede nella capacità di costruire nel tempo un orizzonte condiviso di senso, attraverso la negoziazione di obiettivi e interrogativi di ricerca. Si tratta di un lavoro ricorsivo e dialogico, aperto al confronto e orientato a generare esiti capaci di assicurare a tutte e tutti un accesso effettivo a processi di capacitazione (Sen 2001), intesi come reale ampliamento dei diritti sociali e politici, da riconoscere come prerogativa universale di ogni essere vivente.

In questo quadro, le criticità che inevitabilmente emergono non vanno intese come semplici ostacoli operativi, ma come occasioni preziose per esplorare – spesso in modo creativo e retrospettivo – il potenziale trasformativo della didattica. Riflettere oggi sul ruolo della formazione, e in particolare sulla sua relazione con la produzione di beni pubblici, significa confrontarsi con esperienze fondate su presupposti radicalmente diversi rispetto alle logiche di valutazione, *accountability* e *ranking*.

Da questa consapevolezza prende avvio la riflessione proposta nel volume: spostare l'attenzione sulle pratiche quotidiane, spesso invisibili, che abitano l'Università – nelle aule, nei laboratori, nei corridoi – e sulle azioni silenziose ma potenzialmente trasformative che coinvolgono studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo nel confronto con questioni di interesse collettivo.

In tale scenario, l'apprendimento situato – radicato nell'esperienza d'aula e concepito come processo continuo – assume un rilievo decisivo. La sua resistenza a forme di appropriazione e formalizzazione lo rende uno spazio fragile e, al tempo stesso, generativo: uno spazio che richiede cura condivisa, attenzione costante e la disponibilità a sospendere certezze acquisite. È proprio questa apertura a farne uno strumento critico capace di interrogare il presente da prospettive inedite.

Non si tratta soltanto di un cambiamento metodologico, ma di una postura epistemica: la didattica si configura come spazio

di apprendimento di frontiera (Masschelein 2019), in cui ricerca e impegno sociale si intrecciano profondamente. L'Università diventa così un laboratorio relazionale, dove il sapere prende forma attraverso incontri situati, capaci di rallentare il ritmo dell'accademia e aprire varchi di pensiero condiviso, al di fuori di modelli gerarchici o estrattivi.

## 2. Aula come territorio e comunità aperta della ricerca

Nei processi partecipativi, la consapevolezza non è mai un risultato automatico del coinvolgimento: si costruisce in contesti complessi, attraversati da tensioni, attriti e confronti non sempre pacifici. Considerare l'aula come spazio generativo e come comunità aperta della ricerca significa attribuirle un compito che va oltre la semplice produzione di conoscenza per attivare dinamiche di trasformazione nei contesti in cui si inserisce, riconoscendo nell'ascolto e nel conflitto un terreno fertile per l'apprendimento.

Come ricorda Chiara Cappelletto, «insegnare è un lavoro critico situato, vincolato a una continua negoziazione interpersonale con studentesse e studenti, con loro noi stringiamo corso dopo corso una polemica alleanza [...] – in presenza» (Cappelletto 2019, p. 15). Non si tratta però di un gesto sentimentale: «Situare l'insegnamento significa uscire dalla torre d'avorio dell'autosufficienza umanistica e sapere almeno da dove gli studenti vengano, conoscerne le attese e un poco le storie intellettuali: che cosa leggono, che cosa guardano, come parlano. Fare i conti con la loro diffidenza per la pagina scritta. Comprenderne il linguaggio corporeo, anche» (p. 15).

La formazione che prende vita in un'aula concepita come comunità aperta e attraversata da tensioni si rivela cruciale non solo per la crescita personale e collettiva, ma anche per l'esercizio consapevole della cittadinanza e per l'esperienza stessa della ricerca, soprattutto quando assume una dimensione

interdisciplinare e radicata nei territori. Difatti, la risposta ai bisogni e alle priorità espresse dai contesti locali non nasce mai in modo spontaneo o pienamente orizzontale, né può essere ridotta a una semplice reciprocità simmetrica. Al contrario, si costruisce attraverso percorsi complessi e talvolta faticosi, segnati da contraddizioni, attriti, incomprensioni e persino fallimenti.

È proprio questa complessità a renderli necessari e autenticamente trasformativi. Ignorarla significherebbe ridurre il *community engagement* a una performance simbolica, comunicativamente efficace ma priva di radicamento, oppure relegarlo a circuiti autoreferenziali, incapaci di generare scambi duraturi con le molteplici forme della cittadinanza e con la vita politica locale.

Per evitare che il campo relazionale si irrigidisca o perda di significato, diventa fondamentale apprendere e adottare posture flessibili, capaci di resistere alle logiche dei protocolli standardizzati, delle metriche periodiche e dei sistemi di monitoraggio che tendono a normalizzare e appiattare ogni processo.

Mi riferisco a pratiche aperte, dialogiche e condivise, lontane dai modelli rigidamente *oriented*, in cui i saperi si co-producono, le domande si riformulano lungo il percorso e le traiettorie si delineano fin dalle fasi iniziali, anziché soltanto attraverso letture retrospettive.

Questo approccio assume un rilievo particolare in ambito formativo, già a partire dall'aula, dove l'apprendimento si configura come processo trasformativo e riflessivo: gli studenti non si limitano ad acquisire contenuti, ma sperimentano che cosa significhi imparare insieme all'interno di un contesto di collaborazione partecipata (Ergas 2017, p. 125).

In continuità con l'impostazione pedagogica delineata da bell hooks in *Teaching to Transgress* (1994) e con l'idea freiriana dell'educazione come pratica relazionale asimmetrica, alcune esperienze didattiche sviluppate nell'ambito dell'Antropologia dell'Educazione all'Università di Bologna (Bonetti 2019, 2020) hanno permesso di tradurre principi in pratiche concrete<sup>3</sup>.

Lontane da una visione prescrittiva della didattica, tali esperienze hanno cercato di valorizzare e rendere abitabile l'incertezza (Bonetti 2019, 2023) che accompagna ogni percorso progettuale, inteso come spazio negoziale e processuale in cui si intrecciano dimensioni epistemiche, affettive e politiche. In queste pratiche la conoscenza non viene semplicemente trasmessa, ma prende forma attraverso l'incontro tra soggetti eterogenei che, condividendo il rischio dell'indagine, sostano insieme nell'apertura delle domande complesse, prive per definizione di risposte immediate o univoche.

Questa impostazione si radica nel paradigma dell'"apprendimento trasformativo" teorizzato da Mezirow (1991) e nella proposta di "meta-pedagogia" avanzata da Ergas (2017), secondo cui ogni momento educativo costituisce anche un'occasione per interrogare criticamente il significato stesso dell'imparare, esplorandone condizioni, vincoli e possibilità. Da questo quadro deriva un duplice orientamento metacognitivo: da un lato, rivolto all'altro, che invita a progettare esperienze di apprendimento per soggetti reali e situati; dall'altro, rivolto a sé, attraverso una rielaborazione critica del proprio vissuto formativo, così da potersi attrezzare per muoversi con maggiore consapevolezza nei contesti futuri.

Tale impostazione metodologica si fonda sulla convinzione – centrale nel pensiero di bell hooks – che un'educazione intesa come pratica di libertà richieda non solo contenuti critici, ma soprattutto relazioni capaci di sovvertire l'idea del docente come unica autorità. In questa prospettiva, la progettazione didattica diventa uno spazio in cui le soggettività in dialogo possono ridefinirsi reciprocamente, aprendo a forme più democratiche e partecipate di apprendimenti condivisi.

Sebbene la letteratura pedagogica contemporanea attribuisca grande valore ai modelli *learner/student-centered*, in questo percorso – come nei saggi raccolti nel volume – abbiamo scelto di mantenere una prospettiva sistemica, centrata sulla relazione educativa e sul ruolo del docente come figura situata, visibile e responsabile della cura dello spazio formativo. Ciò richiede un'attenzione costante alla distribuzione della parola, al riconoscimento

delle differenze e alla costruzione di un ambiente in cui ciascuno possa sentirsi legittimato a partecipare e contribuire in modo autentico al processo di apprendimento.

Nel momento in cui agli studenti viene chiesto di riconoscersi come insegnanti e progettisti di sapere, il docente assume una postura da *learner among learners* (hooks 1994), partecipando in prima persona al processo. È una posizione che riecheggia quella della ricerca-azione: implica apertura all'ascolto, disponibilità a rimettere in discussione i propri assunti e volontà di apprendere non solo dai contenuti, ma anche dai contesti e dalle relazioni che si generano lungo il percorso formativo.

I contributi raccolti in questo volume mostrano come docenti provenienti da differenti ambiti disciplinari sappiano progettare percorsi capaci di coinvolgere attivamente gli studenti, offrendo strumenti specifici senza rinunciare ai principi di equità e partecipazione. In queste esperienze, le diversità non sono percepite come ostacoli, ma come risorse che arricchiscono e ampliano il processo educativo. Perché molte delle pratiche innovative qui descritte possano realmente fiorire, sono però necessarie condizioni favorevoli: tempo, risorse, riconoscimento e sostegno istituzionale. Non sempre tali elementi sono garantiti, soprattutto per chi opera in contesti marginali o in condizioni di precarietà. E tuttavia, è proprio da queste posizioni liminari che spesso emergono gli spazi di sperimentazione più liberi, capaci di generare pratiche autenticamente situate, relazionali e trasformative.

Va infine ricordato che anche la lezione frontale – spesso contrapposta ai modelli partecipativi – può assumere un ruolo significativo se intesa non come mera trasmissione unidirezionale, ma come spazio di risonanza e connessione tra chi insegna e chi apprende, capace di generare momenti di incontro e riflessione condivisa.

Per queste ragioni, i percorsi presentati in questo volume non si propongono come modelli standardizzabili né come soluzioni applicabili in ogni contesto. Al contrario, restituiscono la complessità e la ricchezza di pratiche pedagogiche riflessive e profondamente

sitate, consapevoli dei vincoli che attraversano l'Università – dai carichi didattici alle disuguaglianze nell'accesso alle risorse – ma animate dal desiderio di esplorare ciò che può emergere quando si aprono spazi di trasformazione condivisa.

“Stare nell'esperienza” (Bonetti 2019) significa, in questa prospettiva, riconoscere con lucidità tanto i limiti quanto le potenzialità del proprio contesto, senza rinunciare a coltivare un'intenzionalità educativa capace di ampliare i modi dell'apprendere e dell'insegnare. Progettare la didattica non equivale, dunque, a una procedura tecnica, ma si configura come un atto politico ed epistemologico: un'occasione per interrogare assetti consolidati del sapere e per immaginare, insieme, mondi educativi possibili, plurali e radicati.

### 3. L'esperienza dell'incontro e il ruolo del docente situato

Attingendo alla filosofia delle pratiche scientifiche e attiviste, Isabelle Stengers riformula l'apprendimento come *incontro situato*: un evento reso possibile dalla costruzione di artifici socio-materiali<sup>4</sup> che fanno del futuro una posta in gioco collettiva, piuttosto che un esito già pianificato o anticipato. Questa prospettiva permette di superare l'idea dell'apprendere come progresso lineare, inscritto in un'agenda economica che riduce la conoscenza a risorsa individuale funzionale all'occupabilità (Biesta 2010; Masschelein, Simons 2015; Lewis 2018).

In controtendenza rispetto alla convinzione diffusa che si possa apprendere ovunque, in qualunque momento e in modo spontaneo, Stengers insiste sul fatto che l'apprendimento è un evento trasformativo che accade solo in presenza di una “connessione” (Stengers 2008, p. 39) o di un vero e proprio “incontro” (Stengers 2018, p. 409): un momento che destabilizza abitudini, modi di percepire e forme di vita. È dentro questo spazio relazionale che il docente può riconfigurarsi non come semplice trasmettitore di contenuti ma come facilitatore di esperienze capaci di aprire possibilità di trasformazione.

L'incontro di cui parla Stengers non è un incontro qualsiasi: è un accadimento che ci *tocca* profondamente ed esige da noi una risposta. L'apprendimento, infatti, non è mai un processo neutro o passivo, ma un'esperienza che espone, rende vulnerabili e richiede attenzione vigile, proprio perché implica la creazione di una situazione capace di provocare il pensiero. In questa prospettiva, imparare non significa interiorizzare regole metodologiche o essere semplicemente socializzati a una comunità disciplinare; significa invece confrontarsi con ciò che disorienta, con ciò che ci costringe a mettere in discussione certezze e abitudini. È da questa frizione che possono emergere esitazione, riflessione e trasformazione (Stengers 2005), rendendo l'atto educativo un evento sempre aperto. In questo quadro, anche l'emergere di un pubblico non è un fatto scontato, ma un evento perturbante: l'apprendimento che si attiva in queste condizioni è, allora, un "evento estetico" (Stengers 2000, p. 148), una rottura della continuità esperienziale che apre alla possibilità di sentire, percepire e immaginare il mondo in modi diversi.

In questo senso, prestare attenzione (Stengers 2015, p. 62) e "imparare a rispondere" (Bonetti 2017, p. 125) significa assumersi la responsabilità e il rischio di esporsi a una situazione problematica, in cui sono coinvolti molteplici attori, umani e non umani, tutti potenzialmente toccati, seppure in modi diversi, dalla risposta che verrà formulata. Rallentare di fronte a tali situazioni implica riconoscere e ascoltare ciò che i nostri schemi percettivi abituali tendono a ignorare o a considerare irrilevante, indegno del nostro sforzo o della nostra cura.

La risposta che nasce da questo esercizio non è mai neutra né universale, ma profondamente esistenziale: situata e inseparabile dalla specificità del problema che ha generato l'occasione stessa dell'apprendere. Un incontro di questo tipo non si riduce a un semplice "stare insieme" – condividere un banco, un'aula, uno spazio fisico – ma si configura come un'esperienza di contatto perturbante (Bonetti 2019, pp. 157-176), capace di scuotere certezze, generare esitazione e attivare forme di co-emergenza. È

in questo spazio di influenza reciproca, fragile e generativo, che diventa possibile “divenire capaci insieme”.

Il cuore dell’interesse pedagogico non risiede, dunque, nel correggere o risolvere, ma nel trasformare quelle situazioni critiche che tendono a ripresentarsi (Stengers in Schildermans 2023, p. 1054), riconoscendo che l’apprendimento non è un processo lineare né privo di attriti. Si configura, piuttosto, come un «apprendimento collettivo messo alla prova dall’incontro con voci dissenzienti» attorno a questioni di interesse comune (Stengers 2017, p. 100).

In questa prospettiva, anche il futuro appare come una dimensione problematica: non una proiezione lineare né un orizzonte utopico, ma un esercizio di immaginazione radicato nella consapevolezza del presente (Bonetti 2019). È un futuro che ci chiede di prestare attenzione a ciò che merita rallentamento, sottraendoci alla logica della mobilitazione cieca (Savransky, Stengers 2018, p. 139).

Più che un semplice *engagement*, questo movimento richiama un *tendere verso*: un apprendere continuo che si alimenta del dialogo, nel quale conoscenze e dati non sono mai “già dati” ma emergono attraverso il confronto con una pluralità di soggetti.

#### 4. I contributi del volume: pratiche, riflessioni e prospettive

I saggi raccolti in questo volume offrono uno sguardo originale e situato sui temi della didattica, della ricerca e dell’impegno pubblico, componendo un mosaico di esperienze che dialogano tra loro pur mantenendo approcci e specificità differenti. Il volume riunisce infatti tre contributi di area antropologica, due di ambito architettonico-urbanistico, uno relativo agli studi sulla traduzione, uno pedagogico e uno proveniente dai servizi sociali.

Si tratta di otto prospettive che, radicate in istituzionalità eterogenee, rendono difficile qualsiasi comparazione diretta se non al prezzo di un’eccessiva astrazione. Per evitare confronti impropri,

scelgo dunque di concentrarmi sui *media* – intesi come dispositivi di distribuzione e mediazione – che rendono possibile comprendere e praticare l'apprendimento/incontro situato, tanto come concetto quanto come azione.

I *media* e le mediazioni semiotico-culturali sono frammenti di mondo che i soggetti mobilitano per situare il proprio apprendere: costituiscono i substrati materiali e simbolici sui quali scorre l'insegnamento situato, sia quando esso è esplicitamente tematizzato, sia quando opera in modo implicito. Sono i supporti attraverso cui circola e prende forma l'informazione proveniente da diversi contesti: l'aula, il corpo, il museo; il design e la cultura materiale; il diario, le scritture, i tavoli di lavoro.

In futuro, il quadro potrebbe essere ulteriormente ampliato includendo contributi da professioni qui assenti – storici, archeologi, economisti, ingegneri, storici dell'arte – che offrirebbero ulteriori prospettive, anche in relazione alla progettazione dei dipartimenti universitari. Tuttavia, nella configurazione attuale, seppur parziale, l'insieme risulta solido e coerente. Poiché le professioni operano in modo scalare, nessuna detiene un primato assoluto sulle forme di distribuzione della conoscenza; ciascuna può invece fare affidamento su una pluralità di attività istituzionali flessibili, capaci di valorizzare *media* diversi nella formazione e nell'estensione dei saperi a fini apprenditivi e operativi. Da ciò deriva un ripensamento profondo del rapporto tra teoria e pratica, distante da ogni residuo neo-idealista e più vicino a un approccio realmente situato e generativo.

*La Premessa al percorso di ricerca* di Lavinia Lopez, *Situarsi ecologicamente tra concorsi e precarizzazione, sulle tracce di Jean Lave e Paulo Freire*, propone una riflessione critica e situata sull'esperienza di ricerca condotta nei contesti dell'apprendimento universitario. Muovendo da riflessioni personali e da una prospettiva etnografica, l'autrice adotta un approccio sistemico-relazionale e transdisciplinare per indagare le sfide e le opportunità offerte dall'attuale ambiente accademico, segnato dalla precarizzazione, da crisi strutturali e dal-

l'affermarsi di una cultura dell'audit, orientata a logiche trasmissive e neoliberiste. In dialogo con la letteratura antropologica che interpreta l'apprendimento in chiave ecologica e con alcune esperienze emerse nel corso della ricerca, Lopez delinea una prospettiva relazionale dell'apprendimento, fondata su un autentico coinvolgimento comunitario e su pratiche di co-apprendimento.

Superando la dicotomia docente-studente, viene posta al centro la relazione educativa stessa come soggetto che apprende e si trasforma. Ne deriva una visione dell'apprendimento come processo trasformativo, orientato al cambiamento personale, collettivo e sociale, capace di restituire senso ai contesti educativi oggi attraversati da una profonda crisi del futuro. Il lavoro si configura così anche come riflessione sul significato dell'apprendere in Università, alla luce delle vulnerabilità strutturali e relazionali rese ancora più evidenti dal periodo post-pandemico, che ha acuito le incertezze e stimolato un ripensamento della funzione sociale dell'istituzione accademica.

I tre saggi di area antropologica che seguono si sviluppano attorno a tre dispositivi fondamentali – l'aula, il corpo e il museo – intesi come mediatori linguistici, tecnologici e culturali attraverso cui, all'interno di specifiche forme di socialità, si attivano processi di comprensione e apprendimento. Tutti e tre assumono la forte tesi vygotkiana secondo cui l'apprendimento, lungi dall'essere un'attività individuale o solitaria, è sempre un processo sociale e collaborativo: si impara con e attraverso gli altri. Una prospettiva, questa, particolarmente affine allo sguardo antropologico, che riconosce nel contesto culturale, nella mediazione sociale e nel ruolo del gioco elementi co-costitutivi della formazione della mente.

In questo quadro, imparare significa confrontarsi, discutere, risolvere problemi insieme, sedimentando progressivamente il *saper-pensare per fare* (habitus). Rimane tuttavia vivo e cruciale il tema del *saper-pensare per pensare*: un pensiero non riducibile a logiche strumentali o utilitaristiche del “pensare per vivere”, ma

capace di interrogare significati, finalità e condizioni dell'esperienza formativa.

Lungo questa linea congiunturale si collocano i tre saggi antropologici, che offrono risposte diverse ma complementari: il ri-radicalamento nell'aula, che in certa misura vicaria l'esperienza del *fieldwork*; la danza, che introduce ritmi rituali e incorpora il sapere; il museo, che oggettiva e rende tangibile la conoscenza. Si apprende, dunque, attraverso relazioni che si ampliano progressivamente, dall'intimità dei contesti immediati fino ai sistemi più estesi della vita sociale.

Con *Alterare immaginari, stabilire legami nuovi: l'evento dell'apprendere nel campo come nell'aula*, Ferdinando Fava esplora l'apprendimento come esperienza situata, relazionale e trasformativa, muovendo dall'intreccio tra ricerca etnografica sul campo e pratica didattica universitaria svolta presso l'Università di Padova. Puntare sull'aula significa valorizzare lo spazio dell'attiguità come estensione distribuita della conoscenza dell'Altro, un luogo in cui diventa possibile "insegnare diversamente".

Si tratta però di una direzione tutt'altro che semplice: il nodo cruciale riguarda il modo di sollevare le domande e di attivare un pensiero condiviso, evitando al contempo la deriva – seducente ma a lungo andare controproducente – del docente-sciamano, depositario carismatico di verità, a scapito della comprensione personale degli studenti.

Lontano da una concezione riduzionista dell'apprendimento come mera trasmissione di contenuti, Fava mostra come esso sia un processo complesso che coinvolge corpo, emozioni, immaginario e relazioni di potere, e che prende forma sempre entro contesti socio-materiali specifici. In questa prospettiva, aula e campo si rispecchiano e alimentano a vicenda: l'esperienza didattica diventa un laboratorio di legami inediti e trasformazioni reciproche, mentre la ricerca antropologica si configura come spazio di apprendimento e di ridefinizione degli immaginari.

Attraverso tre categorie chiave – *interrogazione, temporalità e finalità* – il contributo delinea una vera e propria filosofia dell'insegnamento

che, ispirata a Dewey, Freire, Lave e Wenger, concepisce l'apprendere come pratica generativa e come evento pienamente antropologico. L'aula diventa così "campo" e il campo "aula": luoghi di negoziazione, conflitto e co-costruzione di sapere, in cui le strutture di potere si decentrano per lasciare spazio a processi critici, situati e trasformativi.

In questo quadro, il dispositivo didattico – anche quando attraversato da logiche di controllo – può farsi evento partecipativo e dialogico, capace di aprire spazi di resistenza, cura di sé e responsabilità condivisa. L'apprendimento emerge così nella sua dimensione più profonda: non soltanto acquisizione di conoscenze, ma pratica sociale e politica che altera immaginari, costruisce nuove connessioni e rinnova continuamente il senso dell'esperienza educativa e antropologica.

Il saggio di Cristiana Natali *Comprendere attraverso la pratica: una forma di apprendimento corporeo e situato nella didattica dell'Antropologia della danza* presenta un'analisi basata sull'esperienza dell'insegnamento di questa disciplina all'Università di Bologna.

Puntare sulla danza significa puntare sul corpo come estensione distribuita della conoscenza del Sé e come luogo in cui si affrontano l'Altro-vicino, il disagio e l'insicurezza che sorgono nel contatto con la co-alterità corporea.

Si tratta di un'offerta didattica unica nel panorama italiano, caratterizzata dall'integrazione di una componente pratica e una teorica, e da un'attenzione centrale alle relazioni e ai corpi di docenti e studentesse. L'Antropologia della danza è infatti una disciplina che si vive collettivamente: attraverso l'apprendimento corporeo, si co-crea conoscenza in un processo condiviso e dialogico.

La sperimentazione di differenti grammatiche corporee consente di comprendere appieno la ricchezza e la complessità di specifiche forme performative e sollecita una riflessione sulle abilità che sono alla base della trasmissione dei saperi coreutici. In questo quadro, la dimensione del piacere, dell'entusiasmo e persino del divertimento – spesso guardata con sospetto perché ritenuta impropriamente non accademica – viene valorizzata

come parte integrante del processo di apprendimento esperienziale.

Questa prospettiva ha avuto ricadute significative anche sulle relazioni tra le partecipanti, favorendo la nascita di una vera e propria comunità di pratica, nella quale il corpo diventa medium di conoscenza, relazione e trasformazione condivisa.

Il contributo di Matheus Machado Vaz, Nei Leite Xakriabá, Joel Gonçalves Xakriabá e Ana Maria R. Gomes, *Tra campo e campus: ricerca con gli Xakriabá attorno ai musei*, nasce dall'esperienza di ricerca condivisa di 4 studiosi, due dei quali appartenenti agli Xakriabá (Minas Gerais, Brasile)<sup>5</sup>. Muovendo da pratiche di ricerca situate nelle loro comunità – impegnate in processi di *retomada da cultura* (“ripresa della cultura”) – e dal dialogo con altre popolazioni indigene, gli autori intraprendono un viaggio etnografico inaugurale e atipico a Berlino, visitando le collezioni di un importante museo. Questa inversione della canonica prospettiva del “lavoro sul campo” si intreccia con una forte dimensione autoetnografica, che assume per ciascuno un valore specifico.

Il saggio affronta le questioni critiche legate alla natura delle collezioni museali: da un lato le dinamiche tuttora segnate dal colonialismo che ne hanno orientato acquisizione e classificazione; dall'altro la possibilità di immaginare collezioni costruite *da e per* i popoli indigeni.

In questo quadro, puntare sul museo significa riconoscere lo spazio espositivo come estensione distribuita dell'Altro, liberandolo dalle categorie e dei preconetti del Sé. L'operazione centrale consiste nel mettere a fuoco le forme reificate della relazione metonimica “oggetto etnologico = etnia”, mostrando come l'oggettivazione museale rischi di sottrarre vitalità ai saperi, alle pratiche e alle relazioni da cui quegli oggetti provengono.

In una riflessione che si intensifica nell'esplorare la dimensione relazionale dei processi che coinvolgono persone e oggetti, pratiche e saperi, il saggio avanza la proposta di configurare collezioni museali “non comuni”, fondate su premesse altre e

orientate a promuovere relazioni tra persone, oltre che tra oggetti e conoscenze. Per questo, gli autori propongono l'uso di media alternativi – fotografie, video, testi prodotti in dialogo con le comunità – capaci di restituire movimento, vita e voce agli oggetti stessi: una vera e propria *rivolta degli oggetti*, che tornano a chi li ha creati e alle cosmologie che li rendono vivi.

I due saggi successivi appartengono all'ambito architettonico-urbanistico, dove il fulcro dell'analisi è il *design*, inteso nei suoi molteplici significati: forma dell'oggetto, intenzione del suo produttore e progetto come processo culturale e relazionale.

Nel primo contributo, *Apprendere attraverso il design: lo sviluppo dei potenziali socio-tecnici inespressi nei contesti del Mezzogiorno*, Rossana Carullo e Rosa Pagliarulo indagano il tema dell'apprendimento nell'ambito del design, a partire da esperienze didattiche sviluppate presso il Politecnico di Bari. L'attenzione è rivolta alla pratica laboratoriale come strumento per attivare percorsi di valorizzazione della cultura materiale del Mezzogiorno e al tempo stesso favorire un confronto interculturale con i contesti nazionali e internazionali della ricerca in design, per sfidare gli stereotipi di subalternità che connotano le narrazioni sui Sud del mondo. L'apprendimento si configura così come “doppiamente situato”: radicato sia nelle relazioni in aula tra studenti e docenti, sia nelle connessioni sul campo, con le culture locali e le loro comunità di pratica, favorendo un ambiente di apprendimento che solleciti la riflessione critica sull'irrisolta questione meridionale. I saperi tecnico-scientifici si intrecciano con quelli antropologici e umanistici, favorendo una relazione interdisciplinare finalizzata a promuovere nuovi paradigmi progettuali per gli artefatti contemporanei e superare, secondo il pensiero di Alberto Bassi, le logiche operazioniste e tecnocratiche contemporanee, radicate in soluzioni *problem solving*. Nei laboratori di apprendimento collaborativo gli studenti scoprono tesori visivi e tattili inattesi: superfici che diventano testi, trame che parlano, materiali – lana, cotone, lino salentino – che rivelano un Sud vivo e non stereotipato.

Il contributo si inserisce così nel solco degli studi meridionalisti, proponendo il Mezzogiorno come un contesto socio-tecnico e materiale generativo di senso e di pratiche alternative dei processi di apprendimento e progettazione, un contesto nel quale la formazione possa diventare occasione per ripensare criticamente il concetto stesso di progresso e le relazioni tra cultura, territorio e produzione, in risposta alle sfide sociali, ambientali e culturali del presente e del futuro.

Il secondo contributo, di Linda Buondonno e Andrea Giachetta, *Progettare attraverso immagini mentali. Un approccio innovativo alla didattica dell'architettura*, si colloca all'interno del contesto formativo dell'Università di Genova e si inserisce in un quadro di riflessione più ampio sul senso e sui metodi dell'insegnamento del progetto nel nostro presente. In un mondo complesso e in rapida trasformazione, infatti, appare sempre meno efficace concepire l'apprendimento dell'architettura come trasmissione di precetti stilistici e regole tecnico-costruttive considerate certe e immutabili.

Diventa piuttosto necessario favorire un continuo riassetto dei saperi del progettista, adeguato al costante mutamento del contesto culturale e operativo. Da qui l'urgenza di fornire, accanto alle conoscenze di base, strumenti metodologici flessibili e di autoconoscenza che sostengano processi di autoformazione permanente. In questa direzione il contributo di Giachetta e Buondonno sottolinea la centralità di uno spostamento sul piano cognitivo della didattica del progetto: allenare le nuove generazioni alla prefigurazione dello spazio attraverso immagini mentali. Questa capacità, ancora poco esplorata e spesso ignorata, permette di gestire in termini quasi percettivi le possibili qualità sensibili dello spazio, aprendo prospettive inedite per la formazione del progettista. Aumentare il grado di consapevolezza sui processi cognitivi coinvolti nell'attività progettuale può costituire un apporto significativo soprattutto in fase di apprendimento, offrendo inoltre strumenti utili ad affrontare la transizione digitale, uno degli aspetti più pervasivi della complessità contemporanea.

I tre saggi rimanenti appartengono all'ambito dei *reflexive practitioners* (operatori riflessivi). Qui il focus si concentra su quattro media – diario, dialogo, scritture e tavoli di lavoro – che diventano vere e proprie estensioni conoscitive, dispositivi attraverso cui si articolano pratiche di apprendimento situato. In questo regesto si mostra come tali strumenti non siano semplici supporti, ma elementi che modellano e accompagnano il processo riflessivo, rendendo possibile la costruzione condivisa del sapere.

Con *Una didattica del dialogo tra autorità e responsabilità: l'uso del diario autoriflessivo commentato e collettivo in interpretazione dialogica*, Nora Gattiglia presenta due pratiche diaristiche riflessive sperimentate con studentesse dei corsi di laurea triennale e magistrale in Interpretazione dell'Università di Genova.

La riflessività, dimensione cruciale in tutte le professioni fondate sulla relazione, è stata finora coltivata soprattutto in ambito sanitario; la sua introduzione nella formazione all'interpretazione mira invece a formare professioniste “riflessive” e, al tempo stesso, ad affrontare nodi centrali come autonomia, responsabilità e autoefficacia, aspetti spesso resi fragili dalle specificità della pratica interpretativa.

Il contributo illustra due modelli di diario – il diario commentato e il diario collettivo – non come strumenti da applicare meccanicamente, ma come pratiche che incarnano un dialogo vivo tra l'autorità della figura formativa e le esigenze, le incertezze e le voci delle studentesse.

Le professioni basate sulla “traduzione” presentano infatti una costitutiva asimmetria tra chi possiede un sapere esperto – per esempio un madrelingua – e chi sta cercando di acquisirlo, a volte senza raggiungere mai una completa padronanza. A ciò si aggiunge il fatto che queste professioni si fondano spesso su conoscenze “imperfette”, parziali, non del tutto strutturate, che obbligano chi le esercita a confrontarsi con un doppio registro: il *sé professionale* e il *sé ideale*.

In questo contesto, il diario riflessivo – personale, diadico o di gruppo – diventa uno strumento privilegiato per osservare e

comprendere le proprie e altrui performance, mentre il diario commentato alimenta un dialogo formativo orientato allo sviluppo di autonomia, autoefficacia e responsabilità.

Il “potere” didattico, inizialmente radicato nella differenza di competenze, si trasforma grazie alla dinamica riflessiva: dall’asimmetria del controllo si passa a una forma di cura dell’altro, in cui il riconoscimento reciproco sostituisce la gerarchia. L’asimmetria non scompare, ma si riconfigura entro una relazione educativa che valorizza, invece di comprimere, la soggettività delle studentesse.

L’analisi si concentra infine sul rapporto che si instaura tra l’espressione dei vissuti della classe e l’elaborazione di un processo formativo basato su significati ed equilibri nuovi, mostrando come la dimensione riflessiva favorisca non solo l’apprendimento tecnico, ma anche la maturazione emotiva e professionale delle partecipanti.

Le *scritture* costituiscono un ulteriore capitolo dell’impresa riflessiva del sé, riferita in questo caso ai corsi di laurea per la scuola dell’infanzia e primaria, dove gli eventi educativo-formativi si muovono continuamente tra il “dentro” e il “fuori” l’aula. Il contributo di Vincenzo Schirripa e Maura Tripi, *Maestre all’Università ed ecosistema pedagogico urbano. Un gruppo di ricerca in Sicilia (2019-25)*, ricostruisce l’esperienza del gruppo “Letteratura per l’infanzia e territorio” attivo dal 2019 presso la sede LUMSA di Palermo e nato nel percorso che ha portato all’attivazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Composto da docenti, studenti, professionisti e operatori culturali, il gruppo ha funzionato come spazio di incontro tra Università e territorio, con l’obiettivo di comprendere l’ecosistema pedagogico urbano e collocarsi al suo interno in modo critico in vista della formazione di future maestre e maestri. Attraverso pratiche di ricerca partecipata, didattica laboratoriale e collaborazioni con realtà educative e culturali locali, la letteratura per l’infanzia è stata adottata come *spazio terzo* e lingua franca capace di mettere in relazione saperi, sensibilità e pratiche dif-

ferenti. Nei nuovi spazi di lavoro creati dal gruppo emerge anche una diversa relazione con gli “oggetti” del fare scolastico: nascono tavoli di confronto che coinvolgono laureandi, studenti, testimoni privilegiati e gruppi del territorio in processi di co-costruzione del sapere.

Nel percorso sono emersi nodi critici legati alla partecipazione, ai rapporti di potere impliciti e alle tensioni tra desiderio di trasformazione e processi di istituzionalizzazione.

Il caso è dunque proposto come occasione di esplorazione e riflessione sulle possibilità e sui vincoli di un’esperienza di autoriforma della didattica universitaria, sia nei suoi tratti comuni ad altre esperienze affini, sia nelle sue specificità locali.

Puntare sui *tavoli di lavoro* rappresenta una terza modalità propria degli operatori riflessivi, e riguarda le pratiche professionali dei servizi sociali nei territori. Qui si pone una domanda cruciale: *qual è lo status del loro sapere?* Il lavoro sociale costituisce infatti un sistema speculare soggetto-oggetto: da un lato è disciplina che studia, analizza e sistematizza la realtà; dall’altro è pratica professionale situata, fatta di competenze tecniche, decisioni, interpretazioni e interventi che mettono costantemente in dialogo teoria e prassi.

Il saggio di Tiziana Tarsia, *Praticare la collaborazione: un’esperienza di ricerca e didattica universitaria con gli studenti e i professionisti*, si colloca pienamente in questa prospettiva. Con un approccio analitico e riflessivo, l’autrice – che svolge la sua attività presso l’Università di Messina – ricostruisce le pratiche messe in atto da ricercatori, studenti e operatori sociali nella costruzione dei “Tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata”, concepiti come spazi di esplicitazione, condivisione e concettualizzazione del sapere nel campo del lavoro sociale.

Le domande che orientano il contributo riguardano le modalità di avvio dei tavoli e, soprattutto, i processi attraverso cui, nel corso di sette anni (a.a. 2018-2025), essi sono riusciti a trasformarsi, mantenendo tuttavia continuità e sostenibilità.

L'esperienza, nata e cresciuta grazie al contributo di molteplici attori sociali, mette in luce tre elementi chiave: 1. Un obiettivo chiaro e condiviso, il gruppo centrato sulla produzione collettiva di conoscenza; 2. La posizione dei ricercatori universitari sul campo, il ruolo del gruppo e la fiducia costruita nel coordinamento; 3. L'uso di modelli e scritture indispensabili per riconoscere e sistematizzare i diversi saperi mobilitati – operativo, esperienziale e teorico.

Questi aspetti vengono illustrati attraverso passaggi che esplicitano gli apprendimenti emersi dal campo, messi in relazione con le condizioni e le situazioni che hanno orientato l'evoluzione del processo. Ogni passaggio è definito come *dato-apprendimento*, a sottolineare la continuità tra dimensione empirica e produzione di nuova conoscenza capace di guidare le scelte di ricercatori e co-ricercatori.

Nel loro insieme, i saggi raccolti compongono un mosaico di pratiche, riflessioni e prospettive che restituisce la vitalità e la complessità della didattica universitaria quando è vissuta come esperienza situata, relazionale e trasformativa. Ogni contributo, con le proprie specificità, invita a ripensare l'Università come spazio di ricerca e formazione aperto al dialogo, alla sperimentazione e alla responsabilità sociale, mostrando al contempo come i saperi accademici non siano entità fisse, ma campi in continua ridefinizione. I diversi autori e autrici interrogano infatti criticamente la natura stessa dei saperi da cui provengono e che praticano, trasformandoli in oggetti di riflessione e in risorse per un dialogo con sé, per la crescita personale e professionale.

Questa pluralità di voci non costituisce soltanto un repertorio di esperienze, ma testimonia un impegno condiviso: riconoscere, al cuore dell'apprendere insieme, sia la fragilità sia la forza che emergono in contesti attraversati da tensioni, precarietà e possibilità.

In questo quadro sentiamo il bisogno – e la responsabilità – di ricordare Ferdinando Fava, collega e amico, la cui scomparsa durante la gestazione del volume ha lasciato in tutti noi un vuoto profondo. Il suo lavoro, il suo sguardo antropologico capace di

interrogare le contraddizioni del presente e la sua rara attitudine a intrecciare ricerca e impegno sociale restano per noi una traccia preziosa, un orientamento etico ed epistemico.

A Ferdinando vogliamo dedicare non solo un pensiero di gratitudine, ma anche l'impegno a custodire e proseguire quel gesto di attenzione all'altro che ha attraversato la sua ricerca e la sua vita accademica. Ogni autrice e autore di questo volume nel proprio contributo gli rende omaggio riconoscendo quanto la sua presenza abbia inciso sul nostro modo di pensare e praticare l'insegnamento e la ricerca.

Per questo, il volume non è soltanto una raccolta di saggi: è anche un tributo a un percorso condiviso, un atto di memoria viva che unisce generazioni, esperienze e prospettive diverse. Nella convinzione che l'Università possa essere, ancora e sempre, un luogo di trasformazione, dialogo e responsabilità comune.

## Note

<sup>1</sup> Pubblicazione realizzata nell'ambito del progetto "An online community of relationship-centred university educational innovation", Programma Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – Bando 2022 – Finanziato dall'Unione Europea Next Generation EU; Codice MUR: 2022J3CXW1; CUP: J53D23011450006; Misura PNRR: M4.C2.1.1.; Avviso: 104/2022. Il presente volume è stato realizzato a seguito di diverse fasi di incontro e confronto con le autrici e gli autori, e si colloca anche nel percorso di riflessione avviato durante il Convegno SIAA 2024 di Messina (19-21 dicembre 2024), nel panel da me coordinato dal titolo "*Dall'Aula al Campo. Aula come Campo. Etnografia e Antropologia Applicata e Interdisciplinare dell'Apprendimento in ambito accademico*".

<sup>2</sup> Le attività si svolgono nell'ambito della Terza Missione sotto il coordinamento della pro-rettore alla Terza Missione, Maria Letizia Guerra.

<sup>3</sup> Tra queste ricerche si colloca anche una modalità di ricerca applicata avviata nel periodo post-Covid 19, volta ad affinare pratiche di "auto-apprendimento nella compartecipazione", rivolte a docenti universitari in contesti nazionali e internazionali, sviluppate a partire da studi condotti in istituzioni formative e organizzazioni d'impresa. L'attenzione si è concentrata su autoapprendimento, apprendimento situato e ricerca-azione, ovvero modalità capaci di produrre cambiamenti nei contesti indagati nel corso stesso del loro svolgimento. Si tratta di una ricerca tuttora in corso, che per tali ragioni non viene pubblicata in questo volume, e che mira ad accrescere le competenze tra pari, potenziare l'offerta formativa e ottimizzare l'uso delle aule e i tempi di insegnamento.

<sup>4</sup> Riferire l'apprendimento in termini di artifici significa riconoscere che noi "non siamo i proprietari delle nostre idee", e che il pensiero non si produce autonomamente. Stengers sostiene infatti che esso dipende da "situazioni accuratamente costruite", in grado di destabilizzare i nostri modi abituali di pensare e ponendo in discussione ciò che troppo facilmente diamo per scontato (Schildermans 2023, p. 1061).

<sup>5</sup> La presenza di contributi di studiose e studiosi operanti in contesti accademici non italiani, come nel caso di questo saggio, è coerente con l'impostazione e lo sviluppo del progetto nazionale di ricerca da cui il volume prende origine, caratterizzato sin dalle sue fasi iniziali da una forte dimensione internazionale. Il dialogo con colleghi e colleghe stranieri si fonda su relazioni di collaborazione scientifica consolidate nel tempo, in particolare con studiose brasiliane e danesi, con le quali il gruppo di ricerca ha condiviso prospettive teoriche, pratiche di ricerca e occasioni di confronto pubblico sui temi dell'apprendimento, della ricerca situata e dell'innovazione didattica. In questo quadro, l'inclusione di un contributo proveniente da un contesto accademico internazionale risponde all'esigenza di restituire la natura dialogica e comparativa del percorso di ricerca, rafforzandone la portata scientifica.

## Bibliografia

- Bateson G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind. Selected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Benadusi M., Altin R., 2022, *Engaged scholarship o razionalità neoliberale? Il ruolo anfibio dell'antropologia nella Terza Missione*, in «Antropologia Pubblica», vol. 8, n. 1, pp. 23-40.
- Biesta G., 2010, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London.
- Blum S.D., 2019, *Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come*, in «American Anthropologist», vol. 121, n. 3, pp. 641-654.
- Bollier D., 2014, *Think Like a Commoner: A Short Introduction to the Life of the Commons*, New Society Publishers, Vancouver.
- Bonetti R., 2017, *Apprendimento a km zero. Un caso di ricerca applicata nel terziario avanzato* (2<sup>a</sup> ristampa riveduta; 2020), CISU, Roma.
- Bonetti R., 2019, *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano.
- Bonetti R. (a cura di), 2020, *Far volare i banchi. Ripensare l'apprendimento in un'aula universitaria*, Bononia University Press, Bologna.
- Bonetti R., 2023, *Antropologia dell'apprendimento come esperienza applicata*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», vol. 25, pp. 1-15.
- Bonetti R., 2026, *Coparticipative Learning through Diverse Experts' Relationality: A Case Study in a Major Italian Bank*, in Franca M.V., Gomes A.M.R., Kousholt D., Lave J., Mørck L.L. (a cura di), *New Spaces For Difference. Critical Studies of Learning Practices*, Cambridge University Press, Cambridge, in corso di stampa.
- Cappelletto C., 2019, *Il docente universitario in 8 autoritratti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Compagnucci L., Spigarelli F., 2020, *The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints*, in «Technological Forecasting and Social Change», vol. 161, pp. 1-30.
- De Angelis M., 2017, *Omnia Sunt Communia: On the Commons and the Transformation to Postcapitalism*, Zed Books, London.
- Dewey J., 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, MacMillan, New York.

- Dewey J., 1927, *The Public and Its Problems*, Henry Holt, New York.
- Dewey J., 2015, *Experience and Education*, Free Press, New York.
- Engeström Y., 1987, *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Ergas O., 2017, *Reconstructing "Education" through Mindful Attention*, Palgrave Macmillan, London.
- Freire P., 2002, *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino (ed. orig. 1970).
- Gusterson H., 2017, *Homework: Toward a critical ethnography of the university*, in «American Ethnologist», vol. 44, n. 3, pp. 435-450.
- hooks b., 1994, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- Ingold T., 2019, *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna.
- Lave J., 2019, *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewis T., 2018, *Inoperative Learning: A Radical Rewriting of Educational Potentialities*, Routledge, London.
- Masschelein J., 2019, *Turning a city into a milieu of study: University pedagogy as "frontline"*, in «Educational Theory», vol. 69, n. 2, pp. 185-203.
- Masschelein J., Simons M., 2013, *In Defence of the School: A Public Issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Masschelein, J., Simons M., 2015, *Education in Times of Fast Learning: The Future of the School*, in «Ethics and Education», vol. 10, n. 1, pp. 84 -95.
- Mezirow J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford.
- Säfström C.A., Biesta G., 2023, *The New Publicness of Education: Democratic possibilities after the critique of neoliberalism*, Routledge, New York.
- Savransky M., Stengers I., 2018, *Relearning the Art of Paying Attention: A Conversation*, in «SubStance», vol. 47, n. 1, pp. 130-145.
- Schildermans H., 2023, *Learning after progress? Isabelle Stengers, artificial learning, and the future as problem*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 57, pp. 1044-1058.
- Shore C., McLauchlan L., 2012, *"Third mission" activities, commercialization and academic entrepreneurs*, in «Social Anthropology/Anthropologie Sociale», vol. 20, n. 3, pp. 267-286.

- Shore C., Wright S., 2017, *Privatizing the public university: Key trends, countertrends and alternatives*, in Wright S., Shore C. (a cura di), *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*, Berghahn Books, New York, pp. 1-27.
- Simons M., 2021, *The figure of the independent learner: On governing through personalization and debt*, in «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», vol. 42, n. 6, pp. 813-827.
- Slaughter S., Rhoades G., 2004, *Academic Capitalism: Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Stengers I., 2005, *Introductory Notes on an Ecology of Practices*, in «Cultural Studies Review», vol. 11, n. 1, pp. 183-196.
- Stengers I., 2008, *Experimenting with Refrains: Subjectivity and the Challenge of Escaping Modern Dualism*, in «Subjectivity», vol. 22, n. 1, pp. 38-59.
- Stengers I., 2010, *Cosmopolitics I*, University of Minnesota Press, Minneapolis (ed. orig. 1997).
- Stengers I., 2015, *In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism*, Open Humanities Press, London.
- Stengers I., 2017, *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*, Polity Press, Cambridge.
- Stengers I., 2018, *Aude Sapere: Dare Betray the Testator's Demands*, in «Parallax», vol. 24, n. 4, pp. 406-415.
- Szadkowski K., 2019, *The common in higher education: a conceptual approach*, in «Higher Education», vol. 78, pp. 241-255.
- Verran H., 2001, *Science and an African Logic*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wies J.R., Haldane H., 2023, *Applying Anthropology to General Education. Reshaping Colleges and Universities for the 21st Century*, Routledge, London-New York.
- Wright S., 2016, *Universities in a knowledge economy or ecology? Policy, contestation and abjection*, in «Critical Policy Studies», vol. 10, n. 1, pp. 59-78.

## **Premessa al percorso di ricerca. Situarsi ecologicamente tra concorsi e precarizzazione, sulle tracce di Jean Lave e Paulo Freire**

*Lavinia Lopez*

“Che cosa intende Paulo Freire con l’espressione educazione bancaria o depositaria?”. Questa domanda dava inizio alla prova scritta del concorso docenti PNRR2, a cui partecipavo insieme a migliaia di precarie e precari, con lo spirito di chi affronta un’impresa destinata a un probabile insuccesso, data la scarsità delle posizioni disponibili. Fra le cinquanta domande che spaziavano dalle metodologie didattiche alle teorie psicopedagogiche, quel riferimento alla *Pedagogia degli Oppressi* (Freire 1970) mi era quasi parso un segno del destino. Anni prima, infatti, era stata proprio la concezione dell’educazione come pratica di libertà ad aver acceso in me un interesse specifico per le questioni educative. Tuttavia, la presenza dell’educatore popolare nel contesto concorsuale poteva risultare in qualche modo prevedibile, data la sua indiscutibile rilevanza nel campo della pedagogia. Meno scontata era, a mio parere, quella di Jean Lave ed Etienne Wenger, il cui lavoro aveva rivoluzionato la comprensione dei processi di apprendimento e partecipazione. Accadeva, così, che due antropologi dell’educazione trovassero posto accanto a un ben noto gruppo di pedagogisti, come Jean Piaget, Lev Semënovič Vygotskij e John Dewey. In un contesto come quello italiano, caratterizzato da una consolidata tradizione pedagogica, la presenza di questi autori apriva una riflessione fondamentale sul carattere relazionale e situato dell’apprendimento da una prospettiva specificamente antropologica. Ricordo con chiarezza la risposta di Jean Lave, invitata a Bologna in occasione del seminario<sup>1</sup>, alla mia domanda sulle *comunità di pratica*. Un concetto ampiamente diffuso, dentro

e fuori i contesti educativi, e tuttavia sempre più svuotato del suo significato originario: “le comunità nascono dal basso, non possono essere imposte all’alto”<sup>2</sup>. Per me, che lavoravo ad un progetto PRIN sulla didattica innovativa incentrata sulle relazioni e che mirava alla creazione di una comunità tra docenti universitari, quelle parole si rivelarono un’importante conferma e una sorta di bussola.

Affrontare la prima prova per un concorso che metteva a bando tre posti per l’intera regione, rifletteva la difficile situazione della scuola italiana. Circa un mese più tardi, la pubblicazione delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025 per la Scuola di Infanzia e Primo ciclo, avrebbe gettato ulteriore sconforto, mentre l’ondata di precarizzazione che investiva l’Università tornava alla ribalta con la contestatissima “Riforma del pre-ruolo”<sup>3</sup>. In un clima di generale sfiducia nei confronti del futuro dei mondi educativi, non so per quale ragione leggere i nomi di Freire e Lave avesse suscitato in me un senso di speranza, ricordando la distinzione fondamentale tra il verbo portoghese *esperar*, che implica un’attesa passiva e *esperançar*, ovvero trasformare la speranza in azione concreta (Freire 2014). Lo stesso slancio che aveva forse posto le basi per la nostra ricerca, che intendeva mappare pratiche ed esperienze presenti negli atenei italiani, accomunate da una visione dell’apprendimento universitario di natura sistemico-relazionale.

Questo contributo nasce dalla riflessione maturata come ricercatrice e apprendente nei luoghi della formazione accademica. La ricerca qualitativa ha individuato approcci “immersi” di docenti e co-apprendenti, impegnati nella creazione di autentiche comunità di apprendimento (hooks 2022), insieme a studenti che non considerano sé stessi come semplici clienti o recipienti vuoti da riempire (Freire 2002, p. 58). Il saggio riflette sulla necessità di ripensare l’apprendimento universitario nel “tempo delle catastrofi” (Stengers 2021), adottando una prospettiva ecologica e situata, per cui apprendere non rappresenta un evento che avviene nella mente del singolo, ma un processo collettivo di partecipazione

crescente a una comunità (Lave, Wenger 1991). Tale cornice teorica non si situa né dal punto di vista del docente, né da quello dello studente, ma considera la relazione educativa tra soggetti e mondo (*learning-centered*) (Bonetti 2020a, p. 113).

La ricerca si è avvalsa del patrimonio metodologico etnografico, attraverso una postura di co-apprendimento e adottando una lente transdisciplinare. Gli approcci e le pratiche raccolte sfidano le logiche neoliberiste e dell'educazione bancaria, offrendo significative opportunità in direzione di un cambiamento personale, collettivo e sistemico. Pur nella consapevolezza della parzialità di questa analisi, come di ogni sguardo, la scrittura etnografica intende restituire un *framework* sullo stato attuale dell'apprendimento nel contesto accademico riconoscendo con Ingold, la necessità di un'antropologia dell'educazione generosa, aperta, comparativa e critica, in un contesto universitario che appare oggi più che mai minacciato (Ingold 2019, p. 135).

1. *Because anthropologists find it easier not to care about learning (especially in university)*. *Genesi di una ricerca transdisciplinare*

*Perché gli antropologi non si preoccupano di apprendimento (o di educazione o di scuola)?* è il titolo del contributo con cui l'antropologa Susan Blum evidenzia una significativa lacuna negli studi antropologici, di indagini sistematiche che prendano in considerazione quel che accade all'interno delle aule, siano esse scolastiche o accademiche (Blum 2019). E in effetti, sebbene il lavoro antropologico sia intrinsecamente educativo, perché fondato sulla condivisione e sulla (de)costruzione del sapere in questi spazi, la questione del "come" questo avvenga viene raramente esplorata. Secondo Gusterson, gli antropologi "non avrebbero fatto i compiti", temendo forse che l'osservazione delle pratiche altrui li avrebbe costretti a un'auto-etnografia delle proprie o perché, in fin dei conti, l'accademia è un *club* i cui membri sono tenuti a un certo riserbo (Gusterson 2017, p. 435). Altri autori evidenziano, tuttavia, la natura evanescente

dell'apprendimento: un processo difficile da cogliere poiché chi apprende lo fa in una condizione di transito, piuttosto che di stasi (Erickson, Espinoza 2021, p. 127). Eppure, l'etnografia stessa, in quanto pratica fondata sull'osservazione e partecipazione diretta alla vita delle persone, è di per sé un processo di crescita e trasformazione (Espinoza 2021, p. 161). Un aspetto che rivela una strettissima correlazione tra apprendimento e ricerca, al punto da poter considerare quest'ultima una forma di co-apprendimento (Bonetti 2020a; 2020b; 2023) o una pratica di educazione (Ingold 2019, p. 141).

Nel contesto del nostro PRIN, concepito nel periodo post-pandemico e a cui ho preso parte nel novembre 2023, l'esiguità di analisi antropologiche sui temi dell'insegnamento-apprendimento universitario ha reso necessario l'impegno per la creazione di un corpus teorico di riferimento. Sul piano delle pratiche si è poi riscontrato un modello trasmissivo della conoscenza che, nonostante le numerose critiche, rimane ancora predominante nel mondo accademico, contribuendo a rinsaldare la relazione educativa centrata sul binomio docente-studente (Ivi, p. 24). Un fenomeno che non riguarda certo solo l'antropologia, ma che si estende a ogni settore disciplinare. Con l'idea di superare un senso di isolamento avvertito da molti docenti, la ricerca si proponeva di creare una rete tra esperienze, pratiche e strumenti, in grado di rispondere alle sfide di un mondo complesso e in continua evoluzione. Un mondo radicalmente mutato rispetto a quando, all'inizio della loro carriera, questi stessi docenti varcavano per la prima volta la soglia di un'aula universitaria.

Io non ho mai sentito, nella mia ormai lunga esperienza di docente, una domanda da parte di un dirigente o di un Rettore alla Didattica che dicesse: ma voi che cosa insegnate? E come avete trasformato il vostro insegnamento, visto che da trent'anni a questa parte qualcosa è cambiato sia nel mondo, che in Italia, e magari fra le generazioni? Diciamo che questo tipo di domanda viene completamente abbandonata al singolo docente, il quale se la può porre, se vuole. Può proporsi il problema: ma io che cosa

sto dicendo? Mi capiranno? Servirà quello che sto dicendo? Interessa, non interessa? Oppure no. Io ho un sapere che di per sé si autogiustifica e quindi, in maniera autoreferenziale lo ripropongo: poi se interessa bene, se no io comunque sono depositario di un sapere riconosciuto legalmente che mi autorizza a fare. Allora, questo è il grande punto: in tutto l'apparato che è costruito all'Università, anche nella nostra, non sono previsti momenti di riflessione qualitativa sulla didattica, che viceversa sono il centro, dovrebbero essere il centro, della riflessione (Intervista a Prof.re ordinario dell'Università di Bologna, 11/01/2025).

Dai numerosi confronti con i docenti emerge una problematica comune e particolarmente sentita: nessuno ha mai insegnato loro come insegnare – né questo accade oggi. E, nonostante ciò, come faceva giustamente notare un relatore in un convegno sui temi della didattica universitaria: “non assumeremmo mai un ingegnere senza essere certi che sappia costruire una casa”. Proseguendo nella metafora, si potrebbe anche aggiungere che negli ultimi trent'anni, non sono mutate solo le tecniche di costruzione, ma l'intero sistema edilizio. Lo stesso è accaduto per i contesti di apprendimento. Chi forma, dunque, i docenti ad affrontare questi cambiamenti e in che modo?

“Chi educerà gli educatori?” si chiedeva Morin nel *Manifesto per cambiare l'educazione*. Una possibile risposta, secondo il teorico della complessità e delle “teste ben fatte”, è che i docenti si auto-educino con l'aiuto degli educandi (Morin 2014, p. 56). Questa soluzione richiederebbe, tuttavia, la creazione di spazi capaci di accogliere un dialogo intergenerazionale e generativo, anche conflittuale. Spazi in cui la valutazione reciproca, basata sull'ascolto sensibile (Sclavi 2013) e su pratiche di cura (in una prospettiva femminista), non sia orientata alla costruzione di modelli più performanti e competitivi, ma a comunità di apprendimento più consapevoli ed efficienti. Tuttavia, nell'era dell'*audit culture*, l'efficienza assume un significato specifico e insieme a “responsabilità” e “rendicontabilità” governa l'intero sistema universitario (Strathern 1996, p. 1). Per questo, promuovere una riflessione

condivisa su quel che accade nelle aule universitarie non risponde solo alla carenza di pratiche esplicite, ma può diventare anche un atto di forte opposizione. La cultura dell'*audit*, infatti, privilegia una valutazione sganciata dalla riflessione effettiva sull'insegnamento (Mazur-Stommen 2006, p. 275) e plasma profondamente le istituzioni accademiche, creando gerarchie e dinamiche di inclusione-esclusione. Le logiche neoliberali contribuiscono poi a mappare discorsi di deficit legati a razza, classe e genere, che da un lato rafforzano la stratificazione sociale e dall'altro definiscono alcuni soggetti come "indesiderabili" ai fini dell'apprendimento (Sengupta-Irving 2021, p. 188). Alcuni antropologi hanno da tempo mostrato come gli stessi concetti di "successo" e "fallimento" educativo non siano affatto neutri, ma il prodotto di un sistema culturale che disabilita (McDermott, Varenne 1995).

L'*audit* obbliga le istituzioni a produrre auto-descrizioni coerenti di sé, riducendo la complessità dei fenomeni e rafforzando il sistema in un circolo vizioso (Strathern 1996, p. 17). Nella corsa per il miglior posizionamento nei *ranking* accademici, le università hanno finito per trasformare gli studenti e le loro famiglie in clienti e consumatori dell'offerta formativa, ma con quali effetti?

Penso che ci sia un rischio concreto di utilizzare la didattica in termini di monitoraggio, cioè di farne un indicatore di qualità e di spogliarlo in qualche modo di altri aspetti. Questo sicuramente, ma un altro rischio è, almeno dal mio punto di vista, spero che non sia paradossale, ma nell'ottica di soddisfare l'utenza, di trasformare gli studenti in clienti, che devono iscriversi e quindi gonfiare in qualche modo le tue classi, alzare il tuo valore come Università e che quindi, in qualche modo, il rischio sia di andare verso una richiesta che non è didattica. È un atteggiamento di soddisfazione di un'utenza che magari quello che ti chiede è di ridurre la difficoltà degli esami – adesso sto dicendo questo – e ci sono diversi modi per affrontare questo problema. Puoi dedicare più tempo agli studenti potenziando il tutoraggio, puoi discutere con gli studenti, puoi preparare delle attività, cioè puoi fare in modo di creare un percorso per discutere con loro su come l'esame può essere fatto, ci sono tanti modi per fare

questo. Un po' il timore è che si taglino tutti questi passaggi un po' più faticosi e dispendiosi, in termini di energie, di tempo docente, di risorse economiche e di personale che dovrebbero essere impiegate, in realtà, per abbassare la qualità della didattica (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Genova, 23/04/2024).

In un articolo sullo scopo dell'educazione nell'“era delle misurazioni”, Biesta si domanda: stiamo veramente misurando ciò a cui diamo valore o finiamo per dare valore solo a ciò che possiamo misurare? (Biesta 2023, p. 10). Parallelamente, Ingold mette in luce due elementi che avrebbero contribuito a distorcere gravemente le funzioni originarie dell'istituzione accademica. Da un lato, l'indicizzazione dell'insegnamento, orientata alla soddisfazione degli studenti e alle loro future prospettive occupazionali – oggi del tutto illusorie. Dall'altro, la valutazione della ricerca basata quasi esclusivamente sul suo valore e uso commerciale (Ingold 2019, p. 173). Quel che ne deriva è l'imposizione di un modello di *economia della conoscenza* sempre più subordinata agli interessi industriali, inclusi quelli bellici<sup>4</sup>, che appare al contempo sganciata da una reale possibilità di impieghi post-laurea.

Noi abbiamo dei profili in uscita delle persone, quelli che scriviamo nei corsi di studio sono totalmente fasulli, totalmente. Quindi potremmo ripartire da lì, cioè dire: “noi che cosa diciamo che formiamo?” Se lo facessimo sarebbe già solo quello un argomento di discussione. Andiamo a prendere paragrafo per paragrafo quello che scriviamo, ci sbellicheremo dalle risate! Non lo facciamo perché non lo vogliamo fare, facciamo finta che non ci sia, naturalmente (Intervista a Prof.re dell'Università di Bologna, 11/01/2025).

Il percorso universitario risulta sempre più schiacciato verso il solo obiettivo di offrire un miglior posizionamento nel mercato del lavoro ma, allo stesso tempo, sembra non essere più in grado di assolvere nemmeno tale funzione. Un cambiamento significativo, che pone i docenti di fronte a ulteriori sfide, come quella di poter

ancora dimostrare ai propri studenti il valore della loro presenza in aula, essenziale nell'esperienza di apprendimento ma che oggi appare sempre più superflua.

Allora, negli anni il profilo dei miei studenti si è molto modificato. La più significativa trasformazione che vedo e che mi preoccupa molto è proprio la rappresentazione che mi sembra gli studenti abbiano dell'apprendimento universitario, cioè qualcosa che risponde più a un'erogazione di informazioni o, diciamo così, di pratiche funzionali e che può essere veicolato anche senza la relazione col docente. Cioè, diciamo così, io percepisco dall'atteggiamento della maggior parte dei miei studenti che quello che serve è arrivare ad avere il titolo di studio, fare l'esame, avere il titolo per poter farlo, ma che in fondo venire in aula, avere rapporti con i colleghi, ascoltare le lezioni, avere delle esperienze insieme, pensare insieme, non è tanto importante. Allora, io mi interrogo su che tipo di rappresentazione c'è della formazione, dell'apprendimento, che evidentemente è frutto di tante cose, cioè è frutto un po' di quello che hanno sperimentato negli anni precedenti, al liceo, ma anche a mio avviso di un contesto culturale nel quale siamo immersi. Per me questo, pensando all'apprendimento, alla formazione in ambiente accademico, è un problema serio. Io sono molto preoccupata di come far comprendere alle persone che arrivano in aula che vale la pena starci (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Genova, 24/04/2024).

All'interno di questo stesso volume, i docenti e autori dei diversi saggi condividono le proprie esperienze e prospettive sull'apprendimento, offrendo spunti utili rispetto ad alcune delle domande sollevate. Tuttavia, per concludere il quadro che ha cercato di contestualizzare la genesi di questa ricerca, alla luce di alcune delle molte criticità del sistema accademico contemporaneo, è necessario considerare un ulteriore elemento che attraversa trasversalmente ogni processo di apprendimento. Apprendere, infatti, non significa solo rispondere al presente acquisendo un sapere tecnico, ma sviluppare la capacità di guardare avanti, di aprire un sentiero e di improvvisarvi un percorso (Ingold 2019b, p. 122); si tratta della capacità di coltivare un atteggiamento aperto, esplorativo

e critico. Tuttavia, in un contesto di profonda incertezza, culminata con la pandemia da Covid-19, anche l'apprendimento universitario risulta seriamente compromesso. Tra le conseguenze più immediatamente evidenti, molti docenti affermano l'esistenza di un crescente senso di fragilità, diffuso principalmente tra le nuove generazioni iscritte ai Corsi di Laurea:

In realtà gli studenti in questi dieci anni sono cambiati tantissimo, sono diventati molto più fragili e quindi il mio lavoro si è complicato. Una volta, se dicevo: “guarda questa scaletta non va bene, la devi rifare”, uno provvedeva; adesso invece vengono messi in crisi da una cosa del genere (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Bologna, 23/11/2024).

Abbiamo avuto problemi di ragazzi che avevano difficoltà a relazionarsi con altri ragazzi, avevano difficoltà e venivano da me. Mi parlavano di questioni che non sempre erano proprio... ma questo negli ultimi due anni, problemi che non erano strettamente legati al progetto, ma che avevano delle conseguenze sul progetto. C'è una fragilità che è importante, molto importante (Intervista a Prof.ssa del Politecnico di Bari, 6/02/2024).

Però io credo che non ci sia un mezzo tecnologico che risolva il problema, io credo che i nostri ragazzi e le nostre ragazze abbiano poca motivazione a studi di larga sostanza anche perché non hanno un'idea di futuro, perché il mondo è inquietante. L'idea di futuro li spaventa (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Ferrara, 07/05/2025).

La gestione di complessità che oltrepassano la sfera strettamente accademica, a cui i docenti sono tradizionalmente abituati, solleva nuovi interrogativi e accresce la ricerca di strumenti e risposte adeguate. Tali difficoltà contribuiscono, inoltre, ad alimentare il divario intergenerazionale creando una condizione di reciproca incomunicabilità. Alcuni docenti si domandano, allora, come poter facilitare un processo di apprendimento senza un linguaggio comune. Una lettura sistemico-relazionale di questa situazione suggerisce di spostare l'attenzione dalla fragilità individuale al

contesto più ampio in cui essa si inserisce, riconoscendo che non si tratta di un problema unilaterale, ma di una questione che interroga il mondo, incluso quello educativo. Superando una visione che patologizza la fragilità come tratto distintivo della componente studentesca occorre, inoltre, riconoscere come questa sia stata protagonista di alcune tra le più significative mobilitazioni degli ultimi anni, sia all'interno che all'esterno dell'Università<sup>5</sup>. Se dunque, da un lato, le devastazioni ecologiche e sociali del nostro tempo producono conseguenze importanti, anche sullo stato dell'apprendimento universitario, le epistemologie relazionali possono suggerirci altre direzioni possibili. Secondo Donna Haraway, infatti, «restare a contatto col problema» (Haraway 2016, tr. it. 2019, p. 13) significa adottare una consapevolezza critica che rigetta soluzioni facili e di natura salvifica – come, pensando al mondo accademico, quelle offerte dalla “manna” della tecnologizzazione. Tale postura ci invita a non rispondere ai sintomi della fragilità, ma a riconoscere la fragilità stessa come parte integrante del processo di apprendimento – e come un suo potenziale trasformativo. Tale approccio implica la costruzione di un apprendimento fondato sull'*interdipendenza* tra tutti gli esseri viventi, coltivando un'*ecologia della fiducia* (Stengers, Debaise 2022, p. 8) in cui ognuno possa riconoscersi come responsabile e parte dello stesso complesso sistema di relazioni.

## 2. “Restare a contatto col problema”: riflessioni dal campo

L'approccio etnografico ha indagato i microcontesti di apprendimento attraverso una lente transdisciplinare, con l'obiettivo di superare i confini tra le discipline e osservare ciò che emerge da questi spazi di incontro. Tuttavia, ogni ambito disciplinare porta con sé un valore contestuale specifico e la ricerca ha messo in luce come soluzioni applicate a un determinato contesto non siano sempre trasferibili ad altri. Parlare di docenza *situata*, infatti, significa riconoscere l'apprendimento non tanto come un evento

che ha luogo in un ambiente fisico (*setting*), quanto come un processo che richiede al docente la capacità di risituare la propria esperienza e il proprio insegnamento in ogni contesto. Tale processo si estende oltre i confini materiali dell'aula universitaria, dando forma a un "campo" relazionale e intersoggettivo unico. Come già accennato, il campo per gli antropologi non è solo un luogo di ricerca, ma un'esperienza di co-apprendimento che si sviluppa nella relazione con sé stessi, gli altri e l'ambiente (Bateson 2010; Ingold 2019; Bonetti 2020a, 2020b). Se tale aspetto appare centrale nel lavoro degli antropologi, lo è anche in quello di interpreti, architetture, danzatori, designers e professionisti dell'educazione. Questi campi di applicazione si pongono in rapporto diretto (in relazione, appunto) con l'aula universitaria, intesa come un laboratorio per l'apprendimento in cui si creano le basi per la co-costruzione di un sapere situato (Haraway 1988, Lave, Wenger 1991). Un luogo che offre quindi a tutti, docenti compresi, l'opportunità di apprendere – soprattutto in occasione di nuovi insegnamenti:

Mentre insegnavamo [*noi docenti*] dovevamo apprendere, e questo forse è un tratto che se, diciamo, da un lato può essere una grande debolezza, perché rispetto alla sicurezza che io potevo avere [*quella sicurezza che deriva dall'insegnare contenuti già noti, consolidati*], che non mi smuoveva... cioè, entri nella tua aula sicura... lì ti trovi in un'aula dove insegni qualcosa che nessuno ti ha mai insegnato [*contenuti o approcci didattici completamente nuovi*] e quindi automaticamente, in qualche modo, un po' per questa predisposizione "kamikaze" se vuoi, che comunque tutto sommato non ci infastidiva particolarmente, ci ha predisposto in una situazione, come dire, di apprendimento reciproco (Intervista a Prof.ssa del Politecnico di Bari, 13/02/2024).

*Deutero-apprendimento* è l'espressione che Bateson utilizza per definire un apprendimento di secondo livello, che consiste nella capacità delle persone di «apprendere ad apprendere» (Bateson 1972, tr. it. 2010). Tale capacità non riguarda solo i contenuti dell'apprendimento, ma come le persone si trasformano e imparano

a muoversi tra contesti e sistemi complessi. Secondo Bateson, un buon osservatore è un «esploratore di mondi possibili, che sa come ci si connette a sé stessi e al mondo quando ci si predispone a vedere e valutare “le cose stesse” in modi che prima ci erano preclusi» (Sclavi 2013, p. 199). Quest’attitudine fortemente auto-riflessiva genera negli studenti apprendimenti più consapevoli, ma si riflette anche nella visione che i docenti stessi hanno del proprio ruolo di co-apprendenti. Nell’esperienza narrata, infatti, le docenti adottano questa postura sia nella relazione tra pari (docente-docente) che con gli studenti, pur riconoscendo l’asimmetria di poteri e ruoli di ogni relazione educativa. Ci troviamo di fronte a una concezione della docenza che non si limita a trasmettere conoscenze, ma che riflette attivamente su ciò che apprende mentre insegna. In tale direzione, la ricerca ha evidenziato come, talvolta, esperienze di “abitabilità nei margini” (hooks 2000; Borghi 2018) – dei saperi e dell’accademia – abbiano creato le condizioni per alcune delle proposte didattiche più significative.

Io sono sempre stata una grande fautrice del lavoro nei margini. Penso che una donna in accademia non sia proprio immediatamente favorita, il che è una gran fortuna perché ti costringe, appunto, a guardare nelle zone, nei margini, che sono proficui secondo me (Intervista a Prof.ssa dell’Università Statale di Milano, 28/05/2024).

La questione del margine risulta particolarmente rilevante nei processi di apprendimento. Nella produzione scientifica più recente, alcune antropologhe dell’educazione hanno spostato l’attenzione dal concetto di “margine” a quello di “differenza” (Bonetti, Gomes, Kousholt, Lave, Mørck, 2024). Tale prospettiva recupera la teoria dell’apprendimento situato come processo di partecipazione periferica legittimata a una comunità di pratica (Lave, Wenger 1991), ripensando la nozione del margine attraverso quella di “pratica”. In una comunità di pratiche, infatti, il concetto di margine (o di periferia) assume una valenza positiva e dinamica:

la partecipazione periferica rappresenta un punto di osservazione protetto da cui poter cominciare a esplorare e, successivamente, prendere parte al processo di apprendimento. Questa forma di partecipazione è circonferenziale, aperta e condotta tra esperti *diversi* – cioè in possesso di una diversa esperienza (Bonetti 2020a, p. 235, 2025). Pertanto, ciò che è più determinante in termini di apprendimento è la possibilità, offerta da alcuni individui ad altri, di accedere alla comunità attraverso l'esperienza pratica (Lave 2019, p. 163).

Li facevo 10 ore di teoria e 20 di pratica, con un paio di esperti. Chiaramente, capisci che dopo un po' che, come dico io, ti rotoli sul pavimento tutti insieme, il darsi del "Lei" diventa sempre più complicato, no? Cioè, quindi c'è proprio... cambiano le relazioni all'interno del corso e questo secondo me per l'apprendimento è estremamente positivo, nel senso che diventa uno scambio molto più, non dico paritario, perché questo non è mai vero, eh? Però molto più efficace. Io vedo che le persone si sentono molto libere di farmi delle domande, di fare dei commenti [...]. Cioè, subentra una possibilità di comunicazione che secondo me è superiore (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Bologna, 23/11/.2024).

Apprendere attraverso le differenze<sup>6</sup>, attingendo a un repertorio di pratiche condivise senza perdere sé stessi, riflette un tipo di apprendimento orientato al processo, in cui il cambiamento lungo il percorso diviene preponderante rispetto alla mera valutazione dei risultati finali. Tale approccio risulta particolarmente rilevante in ambito universitario, dove l'acquisizione di un sapere tecnico-nozionistico si scontra con la difficoltà di stare al passo con l'evoluzione delle conoscenze. Per questo motivo, molti docenti affermano la necessità di ripensare l'apprendimento universitario ponendo l'accento sulla capacità di *imparare a imparare*, per preparare gli studenti a sapersi orientare e agire in contesti sempre nuovi e incerti.

Nel primo anno, abbiamo messo in atto una metodologia che è quella di tipo processuale: ora, se tu fai fare un processo ad un ragazzo e non fai in modo che capisca perché fa questo processo, è fallimentare. Siccome diciamo che è vero che si fa in modo che i ragazzi possano scegliere, costruirsi... ti dico questo perché io per prima ho fatto un lavoro di revisione critica rispetto ad un lavoro che secondo me aveva delle piccole falle perché non era compreso. Raffinato, raffinatissimo, perché si metteva in atto un processo in cui i ragazzi facevano degli esercizi che non avevano un obiettivo di costruire qualche cosa, di rappresentare o realizzare un artefatto, assolutamente. Non aveva una funzione e non ce l'ha ancora adesso una funzione. Però i ragazzi non riuscivano a capirlo o non riuscivano a capirlo fino in fondo, lo capivano alla fine. Però quando tu fai un processo devi acquisire una consapevolezza di quello che fai, perché deve essere tuo, devi farlo tuo (Intervista a prof.ssa del Politecnico di Bari, 01/03/2024).

Le esperienze osservate restituiscono modalità educative aperte e imprevedibili. Tale apertura può, tuttavia, incontrare resistenze e incomprensioni durante il percorso, esponendo il docente al rischio del fallimento (Bonetti 2020b, p. 19) e portando molti studenti a sentirsi “invasi” dalla proposta relazionale, preferendo modalità di docenza più tradizionali. D'altra parte, la condizione passiva del “ricevente” risulta certamente più comoda e riflette, al contempo, un'idea più convenzionale legata ai processi educativi. Malgrado ciò, occorre evidenziare che la prospettiva sistemico-relazionale non si limita all'incessante ricerca – e applicazione – di metodologie didattiche sempre più innovative. Non è solo una questione di tecniche, ma della capacità di sintonizzazione col contesto. Secondo Mortari, il metodo da ricercare è quello che viene dall'esperienza facendo esperienza: «non ci sono piste già tracciate, occorre camminare accompagnati dal pensare il cammino che si sta tracciando» (Mortari 2006, p. 24). Riflettere sul processo di apprendimento in quest'ottica significa, quindi, disfare i discorsi sistematici che promuovono un'educazione basata su una progettazione «senza vuoti» (Ivi, p. 115). Al contrario, la pratica del “disfare” spinge il docente a creare nella relazione educativa le

condizioni del proprio non-agire, con l'obiettivo di "liberare spazio" (Ibid.). In questo senso, accogliere le resistenze significa attivare un processo di ascolto e negoziazione che può portare a riconoscere, in alcuni casi, persino l'utilità di momenti frontali. Tale scelta non va intesa come uno scarto tra la cornice teorica e l'applicazione pratica, ma come una scelta relazionale consapevole e situata.

So benissimo di essere sempre stata molto creativa nelle proposte didattiche, però ho anche notato che la mia energia è cambiata nel corso degli anni, o a seconda della risposta degli studenti. Non è che con tutti gli studenti, in ogni occasione, tu possa fare sempre lo stesso tipo di attività. È sempre una negoziazione tra te, le tue forze, la tua energia e come ti senti in quel momento. A volte non hai energie e decidi di fare qualcosa di più semplice, come le *slides*, e di portare avanti ciò che si può. In altre occasioni, invece, quando c'è più energia ed entusiasmo, riesci a trasmettere quella stessa energia anche in classe, superando quella prima difficoltà iniziale (Intervista a Prof.ssa dell'Università della Valle d'Aosta, 20/01/2025).

Le resistenze incontrate durante il processo emergono spesso su un piano emozionale, talvolta con modalità dirompenti e conflittuali. Di fronte a tali avvenimenti, alcuni docenti propongono strumenti dialogici con l'obiettivo di accogliere i vissuti emotivi all'interno dell'aula, sviluppando strategie collettive per la loro elaborazione e gestione. Lo spazio dell'aula-campo si configura, così, come quello di una palestra-laboratorio: ciò che si sperimenta al suo interno potrà poi essere riadattato e riprodotto in nuove forme, anche nel mondo esterno. Il processo di apprendimento si situa così nell'esperienza vissuta e diventa strumento per generare nuovo sapere:

Ho chiesto di lavorare non tanto sull'osservazione di quello che realmente, fra virgolette, avevano fatto, ma sulla memoria, quindi il vissuto, che cosa era diventato pertinente, che cosa era diventato pregnante per loro nella memoria. Chiedendo di ragionare su diversi aspetti, sia alcuni più strategici:

mi sono trovata di fronte a un problema, che cosa ho fatto per risolverlo? Sia emotivi: come mi sono sentita? Sia linguistici, terminologici, anche un po' per abbassare il livello di tensione. Non stiamo facendo psicoterapia, perché anche questo è uno dei problemi! (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Genova, 23/04/2024).

Nel passaggio riportato, le emozioni svolgono un'importante funzione cognitiva, poiché costituiscono strumenti fondamentali per (ri)conoscere i nostri mondi sociali e culturali (Sclavi 2013, p. 121). La rilevanza di queste pratiche didattiche risiede nel fatto che esse adottano un approccio sistemico-relazionale ma rispondono, al contempo, alla richiesta di contenuti disciplinari – una necessità imprescindibile in ogni contesto formativo, e in particolare in quello accademico. Pertanto, tali esperienze sottolineano una differenza sostanziale tra il ruolo generativo offerto dalle emozioni e il rischio di sviluppare approcci di tipo psicoterapeutico che porterebbero a una fuoriuscita dal processo di apprendimento. L'autoconsapevolezza emozionale, inoltre, non coincide con l'empatia – intesa come immedesimazione nei panni dell'altro. Al contrario, essa implica il riconoscimento dell'altro (e del suo mondo) «come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» (Ivi, 172). Diventare consapevoli di sé stessi e delle proprie emozioni favorisce non solo un'apertura verso nuove conoscenze, ma anche verso nuove modalità di conoscere. In questo senso, alcuni docenti incentrano parte della propria didattica sulla proposta di attività de-situanti e de-centranti, con l'intento di spingere gli studenti a prendere coscienza dei propri modi abituali di pensare e agire nel mondo. Come sostiene Roberta Bonetti, tale modalità è particolarmente cara agli antropologi e ci invita a «diventare consapevoli anche di tutto ciò che ci è familiare, ed è proprio perché ci è familiare che non lo vediamo» (Bonetti, commento a intervista a Prof.ssa del Politecnico di Bari, 6/02/2024).

L'obiettivo dell'insegnamento era quello di aprire lo sguardo degli studenti affinché potessero guardare secondo punti di vista non ordinari ma straordinari un elemento stesso. Questo approccio metodologico riguarda la capacità di osservare in maniera differente: un elemento che tu vedi sempre in una stessa direzione, che cosa succede se, banalmente, lo ruoti? (Intervista a Prof.ssa del Politecnico di Bari, 13/02/2024).

La capacità di “osservare in modo differente”, tuttavia, non è solo una questione mentale, ma anche corporea. E infatti, nonostante i riferimenti costanti al concetto di sapere e apprendimento situato, spesso si dimentica che docenti e studenti abitano gli spazi interrelazionali delle aule con i propri corpi, situati e incarnati. Per Lorenzoni, «sono davvero rare le professoresse e i professori universitari in grado di ricercare e insegnare qualcosa riguardo al corpo, che sembra essere totalmente rimosso dall'Accademia. [...] Probabilmente si pensa che si possa studiare e ragionare sull'importanza del corpo solo a parole, solo sui libri» (Lorenzoni 2023, p. 75). E in effetti, fatta eccezione per alcune significative esperienze incontrate durante la ricerca, la tematizzazione del corpo in ambito universitario continua a essere ampiamente trascurata:

Senz'altro il corpo è completamente estraneo al nostro mondo universitario, in modo grave, e io questo lo traduco anche nei termini di *comfort* delle aule. Per me questa è una cosa gravissima, ma non nel senso che c'è troppa gente, no? [...] per me il *setting* è molto importante. Quindi, quando arrivo apro le tende, arieggio, no? C'è tutta una dimensione della fruibilità della lezione in termini corporei, quindi la durata, io faccio sempre la pausa tranne casi rarissimi, perché abbiamo bisogno di alzarci i piedi, di distrarre la mente, no? Cioè, tutti questi aspetti secondo me sono molto trascurati. Se io mi immaginassi un corso di formazione per i docenti, metterei in luce queste necessità. Cioè, il *comfort* banalmente è fisiologico. [...] Quindi l'idea è che si debba stare bene, che ci debba essere una situazione confortevole, che non è il calore, non è... però un'attenzione al corpo dello studente, che secondo me non c'è. [...] l'idea... che si debba stare bene in una relazione completa tra quello che stai imparando e come

ti senti mentre impari, è totalmente assente (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Bologna, 23/11/2024).

Il campo-aula, come spazio inter-relazionale, trasforma le resistenze in opportunità, favorendo un co-apprendimento situato dove il processo diventa il cuore dell'esperienza. Tuttavia, attuare queste dinamiche all'interno dell'Università contemporanea si rivela estremamente complesso. Diversi docenti riportano, infatti, come numerose criticità e ostacoli, spesso di natura strutturale, abbiano stroncato sul nascere molte iniziative. Tra questi, la scarsità di tempo a disposizione, la numerosità degli studenti e la carenza di spazi adeguati alle proposte.

Quando hai grandi corsi con 200-300 studenti e il tempo è veramente un limite, l'idea di dover in qualche modo arrivare alla fine dell'anno per aver fatto un pacchetto di cose. Una volta che imposti quel tipo di attività, di relazione, poi il tempo lo devi mettere sul serio, non è un lavoro che fai così. Quindi questo secondo me è un grosso vincolo, il tempo (Intervista a Prof.ssa dell'Università di Genova, 23/04/2024).

Non vi posso dire la fatica di trovare uno spazio, perché io ho detto: mandateci dove volete, ma mi serve uno spazio non enorme, con due caratteristiche: il pavimento deve essere non pericoloso e non possono esserci le sedie. Cioè, io le sposto le sedie, sposto anche i tavoli, ma se mi date le sedie inchiodate come faccio? Ora, per trovare un'aula senza sedie inchiodate ho dovuto chiedere al Rettore. Secondo me non è indifferente, nella sua apparente questione burocratica... [...] Tutto questo sono questioni legate al corpo, minime, ma legate al corpo che vengono completamente bypassate, omesse dall'immaginario didattico, ovviamente (Intervista a Prof.ssa dell'Università Statale di Milano, 28/05/2024).

Se dunque da un lato la ricerca conferma il valore delle proposte sistemico-relazionali per un ripensamento globale dell'apprendimento universitario, dall'altro emerge chiaramente come la realtà accademica stessa renda spesso impraticabili tali cambiamenti.

Questo contributo ha cercato di tessere un filo conduttore tra approcci teorici e pratiche didattiche, con l'intento di rendere esplicite le prospettive e le concezioni che sottendono tali modalità di insegnamento-apprendimento. I saggi raccolti in questo volume approfondiscono, attraverso lo sguardo (auto)riflessivo degli autori, le esperienze didattiche che si configurano come strumenti essenziali per la costruzione di nuovi significati dell'apprendimento. È emerso, inoltre, come la crisi che oggi interessa le istituzioni accademiche entri raramente nel merito di un confronto critico e approfondito riguardo alle proposte didattiche e ai temi della formazione docente.

Cosa rivela, in termini epistemologici e sistemici-relazionali, un certo modo di insegnare-apprendere nel contesto universitario? Le epistemologie relazionali, sinteticamente esaminate in queste pagine, offrono una cornice di senso utile per leggere alcune delle pratiche trasformative presenti negli atenei. Pratiche che ci mostrano come apprendere ad apprendere e a “restare a contatto con il problema”. Come ha sottolineato una docente intervistata, l'auspicio è ora una moltiplicazione della ricerca in questa direzione, perché la condizione di isolamento diventi una spinta alla creazione di reti, di riflessione e azione.

La sfida, però, è che tutto questo non debba rimanere frammentato in piccoli progetti, ma debba diventare parte di un cambiamento più grande. La riconoscibilità di questi processi è fondamentale, per far sì che crescano e che possano essere replicati e sviluppati in modo strutturato (Intervista a Prof.ssa dell'Università della Valle d'Aosta, 20/01/2025).

## Note

<sup>1</sup> Si fa riferimento al seminario organizzato dalla Prof.ssa Roberta Bonetti, *Learning through differences: The possibilities of everyday life*, che si è svolto il 3 ottobre 2024 a Bologna, presso il Centro Internazionale di Studi Umanistici “Umberto Eco”, con la partecipazione di Lave J, Gomes A. M.R., Kousholt D., Mørck L. Tale seminario è stato realizzato all’interno del progetto PRIN Una comunità online per l’innovazione didattica universitaria centrata sulle relazioni,

<sup>2</sup> Estratto tratto da una conversazione informale con Jean Lave, liberamente tradotto dall’inglese dall’autrice.

<sup>3</sup> Si fa riferimento al disegno di legge A.S. 1240 promosso dal Ministero dell’Università e della Ricerca, recante “Disposizioni in materia di valorizzazione e promozione della ricerca” e collegati (A.S. 148, 1293), che prevede, tra i vari punti, un definanziamento del Fondo di Finanziamento Ordinario e un’ulteriore precarizzazione delle forme contrattuali per il personale non strutturato presente negli atenei. Per un approfondimento si vedano le numerose analisi e contributi realizzati dalle assemblee precarie universitarie.

<sup>4</sup> Per un approfondimento sulla deriva bellicistica delle università italiane si vedano i report prodotti regolarmente dall’Osservatorio contro la Militarizzazione della Scuola e dell’Università, disponibili al sito: <https://osservatorionomilsuola.com/>.

<sup>5</sup> Si pensi, solo a titolo esemplificativo, al fenomeno delle “accampate” internazionali nate all’interno delle Università, per chiedere la fine del genocidio a Gaza e la cessazione dei rapporti di collaborazione tra le proprie università e quelle israeliane.

<sup>6</sup> *Learning through differences: The possibilities of everyday life* è il titolo del convegno che si è svolto il 3 ottobre 2024 a Bologna, presso il Centro Internazionale di Studi Umanistici “Umberto Eco”, con la partecipazione di Lave J, Gomes A.M.R., Kousholt D., Mørck L.

## Bibliografia

- Bateson G., 2010, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Biesta G.J., 2023, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», vol. 27, n. 1S, pp. 9-20 (trad. Chiara Montà).
- Blum S.D., 2019, *Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come*, in «American Anthropologist», vol. 121, n. 3, pp. 641-654.
- Bonetti R., 2020a, *Apprendimento a KmZero. Un caso di ricerca applicata nel terziario avanzato*, CISU, Roma.
- Bonetti R., 2020b, *Far volare i banchi. Ripensare l'apprendimento in un'aula universitaria*, BUP, Bologna.
- Bonetti R., 2023, *Antropologia dell'apprendimento come esperienza applicata*, in «Archivio antropologico» mediterraneo, Anno XXVI, n. 25 (1), pp. 1-19.
- Borghi R., *Éloge des marges : re(ad)ing)tours sur des pratiques minoritaires dans le milieu académique*, in «Cultures-Kairós» [En ligne], Les numéros, Les subalternes, peuvent-elles/ils (parler) être écouté-e-s ?
- Debaise D., Stengers I., 2022, *An ecology of trust? Consenting to a pluralist universe*, in «The Sociological Review, 70(2), 402-415.
- Erickson F., Espinoza M.L., 2021, *The Anthropology of Learning: A Continuing Story*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 52, Issue 2, pp. 123-134.
- Espinoza M.L., 2021, *Engrafted Kin: Ethics and Cognition in Scientific and Artistic Activity*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 52, Issue 2, pp. 158-186.
- Freire P., 1970, *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, São Paulo, tr. it. *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino, 2002.
- Freire P., 1992, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Editora Paz e Terra, São Paulo, tr. it. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a» La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2014.
- Gusterson H., 2017, *Homework: Toward a critical ethnography of the university* in «AMERICAN ETHNOLOGIST», vol. 44, n. 3, pp. 435-450
- Haraway D., 1988, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, in «Feminist Studies», n. 14, pp. 575-599.
- Haraway D., 2016, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*,

- Duke University Press Books; tr. it. *Chtbulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero Edizioni, Roma, 2019.
- hooks b., 2000, *Feminist theory: From margin to center*, Pluto press, Londra.
- hooks b., 2003, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Routledge, London; tr. it. *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano, 2022.
- Ingold T., 2017, *Anthropology and/as Education*, Routledge, London; tr. it., *Antropologia come educazione*, La linea, Bologna, 2019.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., 2019, *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lorenzoni F., 2023, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo.
- Mazur-Stommen S., 2006, *Optimal Foraging Theory and the Racecar Driver: The Impact of Student-Centered Learning on Anthropological Pedagogy*, in «Anthropology and Education Quarterly», vol. 37, n. 3, pp. 273-284.
- McDermott R., Varenne H., 1995, *Culture as disability*, in «Anthropology & Education Quarterly», 26(3), pp. 324-348.
- Morin E., 2014, *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, Éditions Actes Sud; tr. it. *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.
- Mortari L., 2006, *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano* (vol. 60), Liguori Editore, Napoli.
- Sclavi M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Pearson Italia, Torino.
- Sengupta-Irving T., 2021, *Positioning and positioned apart: Mathematics learning as becoming undesirable*, in «Anthropology & Education Quarterly», 52(2), pp. 187-208.
- Strathern M., 2000, *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*, Routledge, London.
- Stengers I., *In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism*, Open Humanities Press, tr. it. *Nel tempo delle catastrofi: resistere alla barbarie a venire*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2021.

## Alterare immaginari, stabilire legami nuovi: l'evento dell'apprendere nel campo come nell'aula<sup>1</sup>

*Ferdinando Fava*

Mi sono chiesto se l'atto dell'apprendere si presenti nello stesso modo in tutti i contesti, in tutte le cosiddette pratiche o azioni critiche. Da una prospettiva che potremmo definire di "individualismo cognitivo", si potrebbe pensare che la conoscenza si radichi sempre nel medesimo modo nella coscienza, a prescindere dalla disciplina o dal campo di esperienza.

Tuttavia, la mia esperienza di antropologo sul campo mi porta a pensare che non sia così. L'evento dell'apprendimento è un processo che richiede tempo, che si svolge in contesti socio-materiali densi di significati, e che implica trasformazioni non solo cognitive, ma anche corporee, emotive e sociali. Non si svolge mai in un contesto socio-materiale neutro, bensì sempre come un processo situato e relazionale (Lave 2019).

Il contesto, infatti, non è semplicemente uno sfondo, ma una situazione locale specifica, con le sue particolarità, le sue risorse, le sue tensioni e le sue relazioni di potere. In questo senso, parlare di apprendimento significa parlare di *mondi sociali* in cui la conoscenza non è mai un dato ma sempre una costruzione. All'interno di questa trama di significati – dai più originari e letterali fino a quelli nuovi che si formano nel corso dell'esperienza – l'effetto dell'apprendere diventa, a sua volta, generatore di legami inediti. In altre parole, ogni apprendimento produce connessioni che ridefiniscono la posizione di chi apprende all'interno di quel contesto.

Queste connessioni, a loro volta, trasformano gli immaginari esistenti e fungono da matrice o fonte di ispirazione per ulteriori legami. In questo processo, la nostra comprensione della realtà subisce una trasformazione profonda: non è più la stessa di prima.

Pensiamo, ad esempio, a quando uno studente di antropologia compie il suo primo lavoro di campo: l'apprendimento non riguarda solo i contenuti disciplinari, ma si manifesta anche come trasformazione personale, come apertura a nuovi modi di vedere e di sentire. È qui che il sapere smette di essere semplice trasmissione e diventa un evento trasformativo.

Come sostengono John Dewey (1938), Jean Lave ed Etienne Wenger (1991), nella tradizione dell'“apprendimento situato” e delle “comunità di pratica”, l'esperienza concreta e contestuale non è un semplice veicolo del sapere, ma ne costituisce il fondamento stesso.

Dewey parlava di “esperienza” come di una matrice dinamica in cui il conoscere non si limita a un accumulo di dati, ma diventa un processo riflessivo capace di orientare l'azione. Lave e Wenger, da parte loro, hanno mostrato come l'apprendimento avvenga soprattutto nella partecipazione condivisa a pratiche sociali concrete, attraverso un coinvolgimento graduale che non è mai passivo, ma attivo e trasformativo.

In questa prospettiva, l'atto di apprendere non è riducibile a un trasferimento di nozioni, ma è piuttosto un'esperienza incarnata, che mette in gioco il corpo, l'immaginario, la memoria e le relazioni di potere. Apprendere, dunque, significa partecipare a mondi sociali, assumere nuove posture e ridefinire le proprie appartenenze. Ed è proprio in questa natura trasformativa che risiede la sua dimensione più radicalmente antropologica.

## 1. Dalle categorie di analisi alla filosofia dell'insegnare

Per leggere e comprendere il processo di apprendimento mi affido ad alcune macro-categorie che considero fondamentali: l'interrogazione sui nuovi processi, la dimensione temporale e la finalità. Queste tre dimensioni agiscono come specchi attraverso cui osservare il mio corso, la sua architettura, le sue caratteristiche e il suo potenziale di *deliberating education* (Shaffer et alii. 2017),

cioè di un'educazione che incoraggia la riflessione critica, la consapevolezza e la riflessione etica.

La prima categoria, l'interrogazione sui processi, riguarda il modo in cui si stimola lo studente a porsi domande. Apprendere significa, innanzitutto, problematizzare: non accettare il dato come naturale, ma chiedersi perché le cose stiano in un certo modo, quali alternative siano possibili, quali voci restino escluse. È la lezione che ci viene da Paulo Freire (1992), per il quale l'educazione autentica non è mai un atto di deposito ma un atto di liberazione, in cui il soggetto prende coscienza della propria capacità di leggere e trasformare il mondo.

La seconda categoria, la dimensione temporale, richiama la lentezza e la durata dell'apprendere. Ogni conoscenza richiede un tempo di sedimentazione, fatto di esitazioni, tentativi, errori e ripensamenti. È un tempo che sfida la logica della prestazione immediata tipica delle nostre società. Nella pratica didattica questo significa creare spazi in cui gli studenti possano elaborare con calma, ritornare su un concetto, discuterlo, modificarlo. Il tempo, in questo senso, diventa un alleato dell'apprendimento trasformativo.

La terza categoria, la finalità, ci invita a chiederci: perché si apprende? Per quali scopi? L'educazione non è mai neutrale, e ogni pratica didattica porta con sé un orientamento politico, anche quando non dichiarato. Nel mio lavoro, il punto focale sta proprio nella comprensione generativa dell'apprendere sul campo: non solo acquisire strumenti per descrivere il mondo, ma anche sviluppare sguardi inediti, capaci di immaginare alternative e di trasformare i rapporti sociali.

Questi nuovi sguardi emergono sia dalla storia e dalla pratica della ricerca sul campo, sia dalla condizione della modernità in cui operiamo, con la sua complessità e le sue contraddizioni. Si tratta di un processo che si alimenta nel dialogo con la mia filosofia dell'insegnare, intesa non come un semplice metodo ma come una postura pratica che produce valore: per me come docente, per gli studenti che accompagnano il percorso, e per la

comunità più ampia che condivide gli effetti dell'apprendimento. Qui entra in gioco l'idea che non sia più possibile separare l'oggetto della conoscenza dal processo che lo costruisce. Ogni atto di insegnamento diventa, così, anche un atto di ricerca, un'esperienza che produce nuove forme di sapere e nuove relazioni.

L'apprendimento, allora, si rivela come una pratica generativa che non si esaurisce nell'aula ma si prolunga nei mondi sociali con cui gli studenti entrano in contatto. In questo senso, insegnare significa insegnare a vedere diversamente, a creare legami inediti, a trasformare gli immaginari. È questa la posta in gioco di una filosofia dell'insegnare che non si limita a trasmettere contenuti, ma che si concepisce come esperienza viva di coesistenza e di trasformazione.

2. "L'apprendimento che raddoppia". L'aula come campo e il campo come aula

L'architettura didattica del corso nasce da una riflessione sull'evento dell'apprendere nella ricerca sul campo e su come favorirlo in aula. Si tratta di creare un'esperienza che permetta di far emergere le identità disciplinari nella loro dimensione intrinseca e vitale, valorizzando quelle che potremmo definire "indicazioni pedagogiche". Queste si radicano nella mia filosofia dell'insegnamento, che modella non solo i contenuti, ma anche il modo stesso di argomentarli.

Nel mio contributo desidero delineare – anche solo per tratti essenziali – un quadro che metta in relazione il "diversamente insegnare" con l'"apprendere". Intendo mostrare come, nel corso di Antropologia culturale, ad esempio, l'interazione microsociale che avviene nel "qui e ora" in aula possa diventare un vero e proprio "campo" di ricerca. Anche in contesti a distanza, questa dimensione si estende fino a toccare quello che definisco il "mito sociale", il qui ed ora dell'aula campo, facendo sì che il dispositivo

didattico non sia solo un metodo, ma anche un luogo e, in un certo senso, un soggetto collettivo.

Per formulare le domande di ricerca è necessario collocarsi all'interno di una struttura che, a livello "meso", comprende i corsi di studio, la scansione oraria, l'apparato amministrativo e i regolamenti interni. Si tratta di vincoli che, pur non gravando direttamente sul "qui e ora" dell'aula, producono comunque effetti concreti sull'esperienza immediata di insegnamento e apprendimento.

A ciò si aggiunge la scala "macro": il quadro socio-culturale in cui io e i miei studenti siamo immersi e che influenza, in modi spesso invisibili, le nostre pratiche e i nostri significati condivisi.

In questo contesto, come mi rappresento l'apprendimento che intendo favorire? L'evento dell'apprendere nella ricerca sul campo è, per me, un processo che si sviluppa attraverso pratiche di indagine capaci di mantenere un'unità dinamica: distinta ma non separata tra i suoi elementi. Il lavoro sul campo si configura come una pratica centrata su un incontro dialogico, quella che potremmo definire una "contrattazione" della conversazione, ossia una cornice che permette un'interazione faccia a faccia in spazi di interconoscenza.

Questi spazi non sono statici: si trasformano attraverso i miglioramenti reciproci e, talvolta, anche attraverso tensioni ed eccessi. In essi si svolge un'operazione analitica che collega l'esperienza vissuta dell'incontro sul campo con la riflessione concettuale, portando fino alla formulazione radicale di ciò che quell'esperienza significa. Tale formulazione dialoga costantemente con un corpo di letteratura – inteso non come autorità rigida ma come spazio negoziale – e culmina nella comunicazione pubblica dei risultati della ricerca.

L'insegnamento dell'antropologia culturale non può essere separato dai luoghi in cui le sue pratiche di ricerca prendono forma e definiscono i propri oggetti. Non si può separare l'oggetto della conoscenza dal processo che lo costruisce: tale oggetto si alimenta nel dialogo tra pratica, filosofia dell'insegnare,

comunità e autori, che sottolineano l'altro come co-produttore di significato.

Avviare qualcuno all'antropologia culturale significa, inevitabilmente, avviarlo a queste pratiche, significa insegnare a praticarla: in questo senso, l'apprendimento raddoppia, perché riguarda sia il contenuto disciplinare sia la modalità di fare ricerca.

L'agenda antropologica e le ragioni della ricerca hanno un centro preciso: se volete comprenderla, non potete prescindere dalle sue teorie e dalle sue scoperte. Come ho già detto, insegnare antropologia significa insegnare a radicarsi in un contesto, a entrare nel merito, a modificare e reinventare gli immaginari, e a stabilire nuove norme. Questa resta l'esperienza centrale attorno a cui si intrecciano *l'aula come campo* e *il campo come aula*.

Ogni settimana del corso deve essere concepita come un *topos*, un *campo di ricerca*: un luogo-tempo in cui avviene un'esperienza, seguita da un momento di interpretazione e da una narrazione. L'intero percorso si struttura attorno a un *dossier di lavoro*. Questo dossier raccoglie una storia personale, l'autorevolezza di un desiderio e di una spinta alla ricerca e un insieme di attività concrete in un archivio vivo di apprendimento: c'è una collezione di documenti, materiali e riflessioni che gli studenti e le studentesse elaborano nel corso di due mesi di lavoro.

Nell'aula, dietro l'apparente relazione diretta tra docente e studenti, è sempre presente una "figura terza": il sapere disciplinare, un soggetto-oggetto di un'interlocuzione extratestuale che, per tutti, diventa rivelatrice del funzionamento stesso della relazione d'aula. A ciò si aggiunge l'istituzione, il contesto culturale più ampio.

Se osserviamo *l'aula-campo* nella sua prima forma – cioè ciò che avviene all'interno di essa – possiamo distinguere diverse tipologie di relazioni. Anzitutto, quella tra studente e docente; poi quella tra studente e disciplina, tra docente e disciplina, tra studenti fra loro. A queste si aggiungono le dinamiche tra studenti, ossia le relazioni di gruppo, e le reciproche rappresentazioni:

- come il docente immagina e interpreta la relazione dello studente con la disciplina;
- come lo studente percepisce la relazione del docente con la disciplina;
- come il docente definisce e rappresenta la disciplina stessa;
- e, infine, come lo studente si rappresenta il docente e il suo ruolo nella mediazione della conoscenza.

Anch'io, di fronte agli studenti, non mi limito a trasmettere contenuti; piuttosto mi pongo come una sorta di “profeta” della disciplina, colui che la incarna e la racconta, mentre allo stesso tempo la mette in discussione e la ridefinisce attraverso l'esperienza condivisa.

Tutto questo fa parte di una dimensione insieme clinica e sociale, che richiede uno sguardo attento, sensibile e capace di cogliere sfumature sottili. È un piano di osservazione e intervento che non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma che coinvolge anche la gestione di relazioni, tensioni, conflitti e possibilità di trasformazione. Tuttavia – come farebbe notare anche Roberta Bonetti – si apre una questione cruciale: come posso essere, allo stesso tempo, *dentro* e *fuori* l'analisi del mio stesso stare dentro l'aula? Come tenere insieme il mio ruolo di attore e quello di osservatore, senza che l'uno cancelli o falsi l'altro?

### 3. Il dispositivo come evento

Le istanze di potere, di libertà, di gerarchia e, talvolta, persino di forme di violenza o di “criminalità” simbolica, si affacciano senza maschere nell'interpretazione dell'energia che attraversa i confini dell'aula. Questi confini non sono solo fisici, ma anche simbolici, e delimitano lo spazio di ciò che si può dire, fare o mettere in discussione.

In questo contesto diventa fondamentale interrogarsi sul *mio potere*, *il tuo potere*, e lo spazio comune del dissenso. Insegnare, qui,

significa anche autorizzare la critica, creare condizioni perché il dissenso possa esprimersi senza paura, decentrare e de-essenzializzare le gerarchie e depotenziare l'attrazione esclusiva delle teorie come unica fonte di legittimazione. Significa, in altre parole, restituire all'esperienza didattica la possibilità di essere aperta, partecipativa e realmente dialogica, dove l'autorità non si annulla, ma si ridefinisce continuamente nel confronto vivo tra tutti i soggetti in campo.

Quello che intendo dire è questo: quando sono sul campo – e qui sta la differenza rispetto all'aula – mi pongo nella posizione di chi osserva le dimensioni del potere stando sulla soglia, senza entrare pienamente dentro le dinamiche. Da lì posso mettere in evidenza come i rapporti di forza si articolano e si giocano tra i vari attori.

Ma quando mi trovo, invece, a essere un attore interno al campo di forza, la mia prospettiva cambia radicalmente: mi trovo in un “punto cieco” rispetto al mio stesso orizzonte di osservazione. In questi casi ho bisogno di spostarmi su una scala diversa, di trovare un'altra prospettiva di analisi che sia molto più centrata su questa condizione ambigua: essere dentro e, allo stesso tempo, voler osservare criticamente ciò che accade.

Qui entrano in gioco due riferimenti fondamentali: il primo è la soggettività. Essa diventa particolarmente evidente, ad esempio, nell'uso del *portfolio online*. Negli ultimi dieci anni, nella letteratura, il portfolio online è stato spesso interpretato come uno strumento con cui le istituzioni “recuperano” la voce degli studenti, incanalandola però in una forma normalizzata, funzionale agli standard e agli obiettivi dell'istituzione stessa.

Il mio intento, invece, è utilizzare il portfolio online in una prospettiva diversa, che valorizzi la soggettività come spazio di resistenza. Qui riprendo Michel Foucault (1985), tralasciando la parte in cui lui stesso riconosce di essere incappato in certi limiti, ma ponendo attenzione a un passaggio decisivo: non esiste un unico rapporto di resistenza al potere. Ce n'è uno che va oltre il classico binomio *savoir/pouvoir* (sapere/potere), ed è il rapporto del sé con se stesso.

Per Foucault, questa relazione non è un’astrazione, ma un vero e proprio campo di pratiche: un rapporto pratico e tecnico con il sé, che parte dalla soggettività e che si costruisce attraverso esercizi, riflessioni e forme di cura di sé. È un rapporto che non elimina il potere, ma lo ricolloca, lo trasforma, creando spazi di autonomia e autoformazione.

Trasportando questo concetto nella pratica didattica, possiamo dire che nella narrazione dei propri percorsi di apprendimento e di lavoro – come avviene nei portfolio – gli studenti hanno la possibilità di mettere in evidenza tutti questi livelli: dal potere istituzionale che struttura il contesto, alle dinamiche relazionali vissute, fino alla dimensione più intima e riflessiva del rapporto con se stessi. Questo intreccio di livelli diventa così parte integrante della loro formazione e della nostra analisi pedagogica.

L’altra dimensione su cui voglio soffermarmi è quella del *dispositivo*. Utilizzo questo termine sapendo che la categoria stessa di “dispositivo” è stata impiegata, nella letteratura, anche in chiave critica, spesso in maniera legittima, per evidenziarne il carattere di strumento di potere.

Il mio uso del termine si colloca comunque nella scia foucaultiana, dove il dispositivo è inteso come un insieme eterogeneo – fatto di pratiche, discorsi, norme, istituzioni, architetture e tecnologie – che opera al servizio della dominabilità, della sorveglianza e del controllo sociale. Foucault lo descrive come un meccanismo che agisce non solo a livello discorsivo, ma anche in dimensioni non discorsive, organizzando comportamenti, possibilità e limiti dell’azione.

Tuttavia, la mia lettura si apre anche all’apporto di Michel de Certeau (2001), per il quale i dispositivi non sono solo strumenti di potere dall’alto, ma anche spazi che possono essere “abitati” in modi impreveduti. De Certeau parla infatti delle *pratiche del quotidiano* come di tattiche di resistenza, piccole strategie con cui gli individui ri-significano e si ri-appropriano degli strumenti di controllo.

Questa prospettiva diventa particolarmente interessante quando si considerano le tecnologie e le forme di comunicazione digitale. Nella loro applicazione didattica, i dispositivi digitali non producono solo vincoli o forme di sorveglianza implicita: possono anche generare, seppur in modo limitato, condizioni di partecipazione, esperienze corporee consensuali e momenti di apprendimento situato.

In questo senso, un progetto formativo che utilizza un dispositivo non è solo una struttura rigida che impone procedure, ma può diventare un *evento*. L'evento-dispositivo, quando progettato in chiave partecipativa, non si limita a organizzare l'esperienza: la apre alla possibilità di essere negoziata, interpretata e trasformata da chi vi prende parte, e in cui le gerarchie si decentrano e l'esperienza si ridefinisce grazie al contributo attivo di tutti i soggetti coinvolti.

Questo è il punto centrale del mio stare in aula. Con questa impostazione, che potremmo chiamare “prevenzione” in senso pedagogico e relazionale, io stabilisco un quadro in cui il mio ruolo di docente porta con sé una responsabilità deontica, cioè un dovere etico e professionale verso chi apprende. Tuttavia, questa responsabilità non si riduce soltanto al rispetto delle regole, alla gestione dell'ordine o al mantenimento della disciplina: è una responsabilità che si estende alla costruzione di un clima di fiducia e di legittimo ascolto reciproco.

È proprio in questo spazio di ascolto che emergono tutte le dimensioni di cui abbiamo parlato: dinamiche di potere, relazioni interpersonali, pratiche di negoziazione del sapere, esperienze di apprendimento che nascono dal confronto vivo. Qui, l'*aula-campo* diventa un laboratorio in cui la creazione di legami nuovi – relazionali, cognitivi, immaginativi – non è un elemento accessorio, ma una condizione fondante del processo formativo.

Questi legami sono una strada da percorrere, non un risultato immediato. E si sviluppano sempre all'interno di contesti più ampi, quelli che possiamo chiamare “meso” – strutture organizzative, vincoli istituzionali, regole e risorse – che a loro volta

sono inseriti in quadri “macro” fatti di rapporti di forza, assetti socio-culturali e politiche educative.

Il nostro compito, come docenti, non è ignorare queste strutture di potere, ma contestarle dall’interno, mettendo in atto pratiche didattiche che le decentrino e che restituiscano spazio di agency a studentesse e studenti. In questo senso, insegnare non significa solo trasmettere contenuti, ma anche generare le condizioni perché, dentro e nonostante questi vincoli, possano nascere nuove connessioni, nuove forme di pensiero e nuove modalità di stare insieme nello spazio dell’apprendimento.

## Note

<sup>1</sup> Il presente contributo è tratto dalla comunicazione orale svolta nel corso del convegno SIAA, nel panel da me coordinato e intitolato *Dall'Aula al Campo. Aula come Campo. Etnografia e Antropologia Applicata e Interdisciplinare dell'Apprendimento in ambito accademico* (19 dicembre 2024), ed è stato successivamente elaborato a partire da una serie di appunti personali, con il consenso di Ferdinando Fava. Purtroppo, durante la chiusura di questo volume, il 14 agosto, Ferdinando ci ha lasciati dopo un breve e doloroso periodo di malattia. A lui va il mio pensiero riconoscente e affettuoso, con la gratitudine per il suo contributo scientifico, per la condivisione e le discussioni intorno a un tema che ci stava particolarmente a cuore e di interesse comune, e soprattutto per la sua amicizia.

## Bibliografia

- De Certeau M., 2001, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Dewey J., 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York; tr. it *Logica: teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1973.
- Foucault M., 1985, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano.
- Freire P., 1992, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Editora Paz e Terra, São Paulo; tr. it. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi"*, Gruppo Abele, Torino, 2014.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., 2019, *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Shaffer T.J., Nicholas V., Longo N.V., Manosevitch I., Thomas M.S. (a cura di), 2017, *Deliberative Pedagogy Teaching and Learning for Democratic Engagement*, Michigan State University Press, East Lansing, Michigan.



# **Comprendere attraverso la pratica: una forma di apprendimento corporeo e situato nella didattica dell'Antropologia della danza<sup>1</sup>**

*Cristiana Natali*

“Sto realizzando un mio sogno perché nel mio Paese è proibito danzare in pubblico”: così, stupendo e commuovendo i partecipanti, si esprime una ragazza non italiana al termine della presentazione di alcune forme coreutiche del suo Paese nel contesto di un laboratorio teorico-pratico tenutosi in uno spazio teatrale. Si tratta dell'esito imprevisto, e per questo accolto con grande riconoscenza, di un'attività svoltasi nell'ambito dell'insegnamento di Antropologia della danza e concepita per condividere la conoscenza attraverso un processo di collaborazione e interazione. Il corso, di recente attivazione (A.A. 2022-23) all'Università di Bologna, ha visto la partecipazione di una ventina di studentesse<sup>2</sup> per ciascun anno accademico.

Il corso di Antropologia della danza è rivolto a iscritti ai corsi magistrali di Antropologia culturale ed etnologia e di Discipline della musica e del teatro, ma vede anche la partecipazione di studentesse di altri corsi di laurea e studentesse Erasmus. Si tratta di un insegnamento a scelta di 6 crediti formativi (30 ore di lezione) che prevede un esame finale orale.

Alla sua attivazione – non essendovi nel panorama italiano altri corsi universitari della stessa materia con cui stabilire un confronto – mi è parso opportuno sperimentare forme nuove di apprendimento, anche in ragione dell'intrinseca connessione tra pratica e teoria che caratterizza l'ambito disciplinare: fin dagli anni Sessanta del Novecento, infatti, e in parte anche in precedenza, le antropologhe<sup>3</sup> della danza hanno sottolineato la necessità di possedere adeguate competenze coreutiche per studiare i processi legati alla trasmissione, all'acquisizione e all'esecuzione di forme

performative<sup>4</sup> e hanno messo in luce come nelle ricerche antropologiche riguardanti la danza sia opportuno, dal punto di vista metodologico, parlare di partecipazione osservante più che di osservazione partecipante (Daniel 1995).

È stata quindi proposta, in apertura, un'introduzione teorica generale volta a illustrare l'interesse per la danza che ha caratterizzato il lavoro dei primi antropologi, con particolare attenzione alla figura di Katherine Dunham, antropologa e danzatrice tra le prime a intrecciare saperi teorici e performance (Chin 2014, Clark, Johnston 2005, Natali 2019a). Si è analizzata la svolta degli anni Sessanta, che è all'origine della creazione del settore disciplinare, per poi passare alle ricerche sviluppatesi dagli anni Ottanta, incentrate sul rapporto tra danza e politica. In chiusura sono stati illustrati alcuni fenomeni legati all'attività coreutica nella realtà contemporanea con particolare riferimento ai nazionalismi, ai diritti umani, alla rivitalizzazione di "tradizioni" locali (es. Franco 2017, Jackson, Shapiro-Phim 2008, Neveu Kringelbach 2013, O'Shea 2007, Pizza 2015).

Parallelamente alle lezioni frontali – alcune delle quali dedicate alla discussione collettiva di articoli precedentemente letti in autonomia dalle studentesse –, sono stati avviati i laboratori in teatro, della durata di tre ore ciascuno, condotti da insegnanti specialiste di specifiche tecniche coreutiche: Alessandra Pizza<sup>5</sup> (*bharata natyam*), Htike Yadana<sup>6</sup> (danza birmana), Patrizia Virtuoso<sup>7</sup> (danzaterapia clinica) e Maristella Martella<sup>8</sup> (pizzica) hanno generosamente offerto la propria disponibilità<sup>9</sup>. Ciascun incontro è stato strutturato in due momenti: una prima parte teorica, che talvolta includeva anche l'esecuzione di alcune danze interpretate dall'insegnante, e una seconda parte pratica, in cui le studentesse potevano sperimentare direttamente elementi della tecnica presentata (figure 1-4).

Nel corso del primo anno un incontro previsto in teatro è stato annullato per l'impossibilità dell'insegnante di arrivare dall'estero, e questo "incidente di percorso" mi ha indotto a immaginare una soluzione alternativa per l'uso dello spazio, nell'ottica

sottolineata da Roberta Bonetti a commento del testo di Tim Ingold che riflette sul rapporto tra antropologia ed educazione: «La libertà [...] è quella di saper improvvisare, di trovare una strada mentre si procede in risposta agli stimoli dell'ambiente, rivolgendoci verso uno scopo che costantemente si modifica nel corso dell'evento» (Bonetti 2019, p. 14). Considerando che nei corsi magistrali le studentesse propongono spesso presentazioni di argomenti da loro approfonditi – abitualmente sotto forma di esposizioni frontali con ausilio di Power Point – mi sono domandata se non fosse possibile immaginare un'alternativa adatta all'insegnamento di Antropologia della danza. Ho quindi suggerito alle studentesse di illustrare una tecnica coreutica da loro praticata, attraverso brevi spiegazioni e la condivisione di alcuni movimenti di base con le compagne del corso. È nata così una pratica che, in ragione dei risultati raggiunti, è stata mantenuta anche negli anni successivi. Le tecniche proposte e sperimentate collettivamente nei tre anni hanno incluso, tra le altre, la danza contemporanea (Sara Zilioli), orientale (Erika Cordioli), afro (Eleonora Fusi), la *contact improvisation* (Ylenia Otranto). Le dimostrazioni sono state condotte da studentesse con anni di esperienza nella tecnica, che in alcuni casi erano anche insegnanti di danza.

Nell'ambito del corso sono state inoltre suggerite alcune attività collegate all'insegnamento di Metodologie della ricerca etnografica, nel quale invito i frequentanti – se lo desiderano – a condurre un'intervista semistruutturata (Natali 2024): la proposta si colloca nella prospettiva dell'apprendimento situato (Lave, Wenger 2006) e ha l'obiettivo di promuovere forme di collaborazione in grado di superare il diffuso approccio del “lone researcher” (Ruth et alii 2022). L'intervista si inserisce di norma in un percorso costruito in accordo con un committente, il quale esprime un'esigenza conoscitiva specifica, e a coloro che avevano frequentato il corso di Antropologia della danza, o che avevano già sostenuto l'esame, è stata offerta l'opportunità di realizzarla proprio sul tema della danza. Nel 2023-24 questa opportunità si è concretizzata in una collaborazione con la coreografa Simona

Bertozzi, nell'ambito di *Ballo 62*<sup>10</sup>: le studentesse hanno preso parte ai laboratori di danza previsti dal progetto, per poi condurre interviste con alcune delle partecipanti. Nell'anno in corso (2024-25), in risposta a un interesse emerso da parte delle studentesse, sono state invece realizzate interviste ai frequentanti di un corso di tango *queer*<sup>11</sup>.

Quella che qui propongo è una riflessione riguardante l'andamento e gli esiti sia dei laboratori sia delle presentazioni delle studentesse, arricchita da alcune considerazioni sulla partecipazione alle altre attività proposte.

### 1. I laboratori: disorientamento, insicurezza e ascolto del corpo

La realizzazione dei laboratori è stata resa possibile dalla disponibilità di uno spazio teatrale all'interno del DAMSLab/La Soffitta (Dipartimento delle Arti). Il teatro dispone di una gradinata con 82 posti – ideale per la fase introduttiva degli incontri, dedicata all'illustrazione teorica della tecnica – e di un ampio spazio che permette lo svolgimento delle attività motorie nella seconda parte. È importante sottolineare come la disponibilità di un simile spazio per le attività laboratoriali sia tutt'altro che scontata nel panorama universitario italiano, e non casualmente le studentesse hanno a volte manifestato un sincero stupore per l'opportunità offerta<sup>12</sup>, mentre colleghe di altri Atenei hanno riconosciuto con rammarico l'impossibilità di realizzare percorsi analoghi presso le loro strutture: l'accesso a spazi adeguati rappresenta infatti una condizione imprescindibile per lo svolgimento di attività che mettono al centro la dimensione della corporeità.

I laboratori costituiscono innanzitutto un'opportunità per entrare in contatto, anche in prospettiva comparativa, con diverse forme performative e tecniche coreutiche, le quali vengono affrontate con gradualità e sostenute da una guida attenta nella fase di condivisione dei movimenti. Scrive ad esempio Htike Yadana:

I chose to perform choreographies that encompassed all levels of difficulty in Burmese dance – from basic to advanced – to highlight the differences between them. The performance was accompanied by a discussion on some of the basic movements featured in these dances. I then guided the students through a practical experience of the basic movements, following the music. In this demonstration, I focused particularly on body posture, using it as a starting point for effectively developing the fundamental dance movements. My teaching approach is not based on the standard method used in Burma, but is instead shaped by my own learning experience as a dancer (comunicazione personale, 23 giugno 2025).

Le spiegazioni teoriche che precedono la pratica, veicolate da danzatrici con una profonda conoscenza della tecnica, permettono inoltre di cogliere la profondità storica dei fenomeni coreutici, focalizzando l'attenzione sulle figure che hanno promosso, trasmesso o creato determinati stili, e consentono di comprenderne la diffusione e la fruizione, nonché di metterne in luce aspetti tecnici spesso poco noti. Come osserva Maristella Martella,

il gruppo aveva già affrontato gli aspetti più antropologici del tarantismo e delle danze popolari del sud Italia [con una riflessione sul testo di Ernesto De Martino *La terra del rimorso* e la visione del documentario di Gianfranco Mingozzi *La taranta*] e per me è stato molto facile dialogare con loro e infine invitarli a partecipare alla danza. [...] La pizzica-pizzica è sentita dal pubblico e dagli appassionati come una danza libera, anche se in realtà ha dei codici specifici che vanno rispettati. Il legame, l'ambiguità e la vicinanza al tarantismo affascinano e attraggono gli appassionati, soprattutto le donne, che trovano in questa danza una grande possibilità di espressione e di libertà. La pizzica-pizzica è per me una danza di resistenza, nell'eseguirlo è importante resistere alla stanchezza e alla tentazione di esagerare. Il suo segreto e la sua bellezza sono il movimento verticale oscillatorio che segue il ritmo dei sonagli, un movimento incessante che è vita (comunicazione personale, 29 giugno 2025).

In secondo luogo, grazie alla sezione laboratoriale, la comprensione attraverso il corpo del senso della pratica viene sperimentata da tutte, indipendentemente dalle competenze coreutiche possedute. Scrive ad esempio Patrizia Virtuoso:

Nell'arco di tre ore ho potuto raccontare agli studenti le origini e i presupposti metodologici della mia disciplina e soprattutto ho fatto sperimentare loro la pratica della danzaterapia clinica. [...] Un gruppo che mai prima di quel momento ha sperimentato [questa] pratica viene precedentemente concepito nella mente del conduttore come un'unità composta da singoli elementi, ciascuno portatore della propria storia. Storia che il conduttore non conosce, ma che potrà osservare dopo il manifestarsi dei primi gesti. [...] In entrambe le esperienze [dei due anni] gli studenti hanno partecipato con curiosità, ma anche con una certa ansia di non sapere bene cosa aspettarsi... Ma come sempre accade, dopo qualche minuto in cui la musica e la voce del conduttore danno forma e fanno da contenitore dell'esperienza, anche le persone più insicure riescono a lasciarsi coinvolgere (comunicazione personale, 15 giugno 2025).

Il problema dell'insicurezza sollevato da Patrizia Virtuoso è centrale nella programmazione dei laboratori di un insegnamento di Antropologia della danza. Se nel primo anno, infatti, il corso ha attratto quasi esclusivamente praticanti di danza, nei due anni successivi la presenza di studentesse non praticanti è progressivamente aumentata, fino a rappresentare la maggioranza al terzo anno. All'inizio del corso sottolineo sempre che non è affatto necessario essere danzatrici per frequentare i laboratori e in effetti, benché facoltative, tutte le attività proposte hanno visto la partecipazione dell'intero gruppo studentesco. Spiega ad esempio una delle studentesse, Aurora Attardo:

La mia impressione è stata quella di riuscire a rompere la cornice che caratterizza di solito la relazione – frontale e piuttosto distaccata – tra studentesse/i e docente, vivendola piuttosto come un momento di incontro e di ascolto sincero. Un ascolto che ho praticato – probabilmente per la

prima volta in un contesto universitario – anche verso me stessa attraverso l’espressione corporea, soprattutto durante uno dei laboratori in cui veniva chiesto di muoversi liberamente nello spazio. In quell’occasione ho sperimentato diverse sensazioni, tra cui disagio e imbarazzo per il fatto di star facendo qualcosa di “insolito” come muovermi in modi “scomposti” rispetto alla comune camminata o sdraiarmi per terra. Ho trovato queste sensazioni di disagio molto interessanti, perché mi hanno fatto riflettere sulla mia relazione con la paura del (presunto) giudizio delle persone che mi circondano e sui codici di movimento corporeo che assumiamo a seconda dei contesti e delle persone presenti (mai avrei pensato di muovermi in quel modo di fronte a una docente universitaria) (comunicazione personale, 25 giugno 2025).

Dalle parole della studentessa emerge come l’allontanamento da una “grammatica corporea” (Faure 2000) abituale possa generare un senso di disorientamento. Questa osservazione non ci sorprende, poiché dal punto di vista metodologico la percezione di disagio e spaesamento caratterizza in generale i momenti iniziali della ricerca antropologica, e costituisce il fondamento stesso del desiderio di scoperta e di comprensione.

In terzo luogo la dimensione laboratoriale induce una riflessione che è al cuore dell’approccio antropologico ai fenomeni coreutici: non limitarsi ad osservare i movimenti – come, ad esempio, quelli delle *mudra*, i gesti delle mani della danza indiana *bharata natyam* – ma sperimentarli in prima persona permette di coglierne pienamente la complessità esecutiva, come spiega Alessandra Pizza:

Le *mudra*, ovvero i gesti delle mani, che richiedono controllo e precisione di ogni singolo dito, dei polsi e degli avambracci sono complesse perché necessitano attenzione e precisione nel dettaglio. [...] In contesti quali workshop, seminari e/o lezioni gli allievi possono esperire, seppur per breve tempo, la difficoltà del controllo del proprio corpo, in particolare delle estremità dello stesso. Il movimento della mano che noi diamo per scontato, perché in maniera automatica eseguiamo gesti della vita quotidiana,

in verità comporta un grande controllo poiché vede implicata una grande area del nostro cervello. La pratica diretta porta l'esperienza ad un livello di percezione e consapevolezza completamente diverso (comunicazione personale, 10 giugno 2025).

La pratica rende quindi pienamente consapevoli della ricchezza tecnica di uno stile coreutico il quale, benché diverso da una forma ascrivibile alla tradizione euro-americana, non per questo può essere considerato meno articolato dal punto di vista dell'esecuzione e dell'interpretazione; in tal senso la sperimentazione permette, attraverso l'incorporazione di differenti linguaggi, di decostruire gli stereotipi relativi alle danze "altre", valorizzandone la complessità.

Infine, attraverso l'accuratissima riproduzione dei movimenti si pone l'attenzione sull'importanza del saper *copiare*. Devo ammettere che soprattutto in qualità di insegnante di danza tengo particolarmente nei miei corsi a sottolineare come sia indispensabile sovvertire il nostro immaginario rispetto al significato attribuito a questo verbo: tranne forse per quanto riguarda le esercitazioni di disegno, di norma nella scuola ci hanno insegnato che copiare è sintomo di una inettitudine nel produrre in autonomia oppure, ancora peggio, di una incapacità di creare qualcosa di personale, di originale (si copia perché non si è in grado di fare da soli, o perché non si ha fantasia). Attraverso la pratica coreutica possiamo mostrare come invece quella di copiare sia un'abilità straordinaria che richiede una grande "intelligenza del corpo", nell'accezione proposta dal neurologo e pedagogista Howard Gardner:

Una descrizione dell'uso del corpo come forma di intelligenza può sembrare a tutta prima stridente. Nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio fra il "mentale" e il "fisico" si è associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di

problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto [...] Come l'intelligenza corporea può essere stata data per scontata, o come la sua importanza può essere stata minimizzata da molti ricercatori, così l'attività motoria è stata considerata una funzione corticale meno "elevata" delle funzioni al servizio del pensiero "puro" (1987, pp. 228 e 231)<sup>13</sup>.

L'abilità nel copiare richiede una capacità di osservare – potremmo dire di "ascoltare" – il corpo dell'altro, una "pratica di attenzione" (Ingold 2018) che è alla base dell'apprendimento di ogni stile di danza (cfr. anche Bonetti 2022).

La sperimentazione laboratoriale è stata apprezzata dalle studentesse che, nelle valutazioni anonime richieste dall'Ateneo, hanno commentato: «I laboratori pratici sono, direi, imprescindibili e vanno a rafforzare i presupposti e le linee guida teoriche discusse. Parlare di danza è parlare di corpi vivi nello spazio, quindi ciò che ci serve è fare esperienza»; «[Abbiamo avuto] la possibilità, attraverso i laboratori, di utilizzare il corpo per comprendere meglio le diverse tipologie e i differenti linguaggi delle danze affrontate». Altre studentesse aggiungono:

All'interno del corso erano inoltre previsti alcuni incontri con dei professionisti del settore, i quali, oltre a fornirci una panoramica storica delle loro pratiche, hanno condiviso con noi la loro esperienza personale e lavorativa dandoci numerosi stimoli e spunti di riflessione concludendo, infine, con dei momenti di pratica in cui venivamo coinvolti attivamente. Questi incontri sono stati molto utili e sono stati in grado di portare in modo molto leggero e divertente un assaggio del mondo professionale che ruota intorno alla danza (Erika Cordioli, comunicazione personale, 17 giugno 2025).

Gli incontri con questi professionisti e studiosi sono stati di grande valore, perché si sono trasformati in un'occasione unica per avvicinarsi a pratiche, approcci e prospettive differenti, spesso distanti dalla nostra stessa esperienza. Questi interventi ci hanno concesso la possibilità di ascoltare direttamente

attraverso i corpi e le voci di coloro che vivono e studiano queste discipline con grande dedizione e di approfondire aspetti tecnici, storici e culturali che difficilmente si possono raggiungere esclusivamente attraverso lo studio individuale o la teoria in aula. Inoltre, la presenza di esperti provenienti da *backgrounds* differenti ha alimentato il confronto e contribuito a sviluppare una visione più vasta delle pratiche coreutiche nel loro contesto sociale e culturale. Dal mio punto di vista, l'interfacciarmi con tali specialisti si è rivelato essere anche uno strumento di ispirazione e motivazione per il mio percorso di crescita e approfondimento nel campo della danza e delle discipline coreutiche, seppur diverso dai loro. Ritengo che questa modalità di insegnamento favorisca, inoltre, una maggior sensibilità interculturale e una migliore capacità di ascolto e osservazione, ossia competenze fondamentali per chi si avvia a lavorare nel campo dell'antropologia della danza (Eleonora Fusi, comunicazione personale, 30 giugno 2025).

## 2. Le presentazioni delle studentesse e una riflessione sul “posizionamento coreutico”

La sperimentazione delle pratiche corporee intrapresa con i laboratori è proseguita con le presentazioni delle studentesse, le quali hanno condiviso con le compagne di corso le proprie conoscenze maturate negli anni. Anche in occasione delle presentazioni è stata prevista una prima parte, benché più breve rispetto ai laboratori, dedicata a un inquadramento della disciplina dal punto di vista teorico. Spiega ad esempio Ylenia Otranto<sup>14</sup>, che ha proposto una pratica di *contact improvisation*:

La *contact improvisation* è una danza nata negli anni Settanta negli USA grazie al coreografo Steve Paxton. Ciò che rende particolarmente interessante questo genere è il fatto che si distacca quasi totalmente dai paradigmi della danza occidentale da teatro e professionale. Infatti, sebbene sia nata in un ambiente di professionisti del settore, risulta molto più inclusiva: può infatti essere praticata anche da non danzatori e può essere adattata a corpi con disabilità o difficoltà motorie. La danza di *contatto* prevede

inoltre una continua negoziazione tra i due o più soggetti coinvolti: non si basa su coreografie prestabilite, ma piuttosto, come suggerisce il suo nome, sull'improvvisazione, spesso guidata da alcune indicazioni fornite dal maestro/coreografo/direttore. I soggetti coinvolti con il linguaggio del corpo negoziano tra loro e co-creano i movimenti da svolgere, coscienti del fatto che il *balance* non è più del singolo, ma diventa comune [...]. La *contact improvisation* viene presentata anche a teatro o in spazi performativi, ma è una danza più "orizzontale": diminuisce, fino quasi ad annullare, la distanza dal pubblico.

Ylenia Otranto ha poi facilitato una miglior comprensione della *contact improvisation* attraverso una sperimentazione corporea di alcuni movimenti di base:

Essendo questa una nuova – a mio avviso rivoluzionaria – metodologia di danza inclusiva e creativa, ho pensato di presentarla al corso affinché le studentesse potessero esperirla in classe. In una prima fase della mia presentazione ho raccontato la storia della danza e la mia esperienza con essa, in un secondo momento ho proposto alle studentesse di creare delle coppie in aula per iniziare una sperimentazione pratica della materia. Attraverso le mie indicazioni, come ad esempio quella di concentrarsi sul mantenere il contatto di una medesima parte del corpo insieme al partner, mentre il resto del corpo esplora lo spazio, ho notato quanto sia stato utile far provare praticamente i movimenti e le sensazioni che la pratica suscitava. Le studentesse hanno potuto comprendere con curiosità, gioia, attenzione, i concetti di "equilibrio condiviso", di "possibilità comuni", "limiti individuali e comuni" e hanno avuto l'opportunità di co-creare movimenti nuovi (comunicazione personale, 30 giugno 2025).

Un'altra studentessa, Sara Zilioli, ha condiviso con le compagne di corso una pratica di danza contemporanea, disciplina che insegna<sup>15</sup>:

[Mi è stata data] la possibilità di parlare di uno dei generi di danza che più pratico, la danza contemporanea, e che insegno da qualche anno a questa

parte [...]. Alcuni esercizi di improvvisazione e specchio ci hanno fatto affondare poco a poco nel genere. La risposta del gruppo all'esercizio dello specchio è stata incredibile: questo esercizio continua a stupirmi da che lo conosco e lo pratico. La cosa che più ho apprezzato è stata la componente espressiva: quello che a primo impatto può sembrare un gioco, è una pratica che ha il potere di instaurare un dialogo fra coppie di sconosciuti che si ritrovano complici e connessi in una narrazione che li rende un nucleo assolutamente unico e irripetibile. [...] In sala si è tutti uguali, corpi fra corpi che si forgiavano, si scoprono, si riconoscono e cambiano inseriti all'interno del processo danzante. È avvenuto uno scambio di generi e proposte coreutiche decisamente stimolante fra tutti coloro che hanno avuto piacere di raccontarsi, di proporre un condensato del genere che praticano e/o insegnano (comunicazione personale, 27 giugno 2025).

Come la comprensione che si realizza attraverso il corpo sia una chiave di lettura fondamentale dei fenomeni coreutici emerge con chiarezza anche dalle interviste condotte dalle studentesse nell'ambito delle attività svolte per il corso di Metodologie della ricerca etnografica. Spiega ad esempio una tanguera, Rossella Lamma, frequentatrice di un corso di tango *queer*, intervistata da Sara Contiero:

La doppia esperienza di *leader/follower* che nei corsi di tango tradizionale non hai – perché nei corsi di tango tradizionale tu scegli un ruolo e porti avanti quello, perché comunque un ruolo è difficile, è complesso, quindi già dedicarsi a un solo ruolo comporta energia e impegno. Lì [nel tango *queer*] tu vedi entrambi i ruoli, quindi *davvero comprendi il punto di vista dell'altro*, cioè di chi ha quest'onere di guidarti – e di [chi], penso, ha l'onere di seguire (intervista del 28 maggio 2025).

A volte le esperienze laboratoriali condivise nelle presentazioni sono state interpretate a posteriori dalle studentesse come una preparazione alla ricerca; è questo ad esempio il caso di Eleonora Fusi, la quale ha poi lavorato in Guinea<sup>16</sup>:

Un'ulteriore scelta che ho trovato particolarmente interessante relativa a questo corso è quella riguardante la condivisione delle pratiche coreutiche con i propri colleghi e le proprie colleghe. [...]. Il fatto di aver già avuto l'opportunità di confrontarsi con nuovi stili, linguaggi diversi e movimenti inediti e averli sperimentati in un contesto "protetto" ci aiuta a gestire meglio le difficoltà, sviluppando un'autonomia che sarà molto utile nelle situazioni più impegnative, aumentando così le nostre capacità di ascolto, osservazione, emulazione e interpretazione dei segnali verbali e non verbali. Infatti, durante la mia ricerca di campo in Guinea [...] mi sono sentita maggiormente preparata ad affrontare questa parte della ricerca, proprio perché avevo avuto modo di provare già ad osservare da una lente diversa i movimenti, gli stili e le pratiche e di sperimentarli con il corpo con un approccio diverso ed efficace per la ricerca (comunicazione personale, 30 giugno 2025).

Credo che un aspetto importante di queste presentazioni sia stata la valorizzazione di competenze relative a pratiche corporee che nel percorso di studi non godono di alcun riconoscimento. Come afferma una studentessa, «[Ciascuno ha avuto] la possibilità di esprimere le proprie opinioni e le proprie capacità tecniche (nel caso dei laboratori in cui alcuni allievi diventano "maestri")» (anonima). In ambito universitario infatti è prevista la figura dello studente atleta, i cui risultati sono *misurabili* – in base alla posizione nella classifica nazionale, l'ottenimento di medaglie o la convocazione in una squadra che partecipa a un campionato di un determinato livello –, mentre la competenza coreutica non è passibile di una simile valutazione. Eppure scoprire che un'allieva o una compagna di corso possiede competenze sviluppate nell'ambito della danza può rivelarsi un'occasione preziosa di scambio reciproco. Il terreno delle presentazioni si è dimostrato particolarmente fecondo da questo punto di vista, e ha offerto non solo spazi di condivisione, ma anche l'opportunità di esplicitare competenze spesso implicite. Queste ultime sono poi divenute oggetto di riflessione critica in relazione al posizionamento della ricercatrice, in linea con le prospettive proprie della disciplina.

È indubbio come, rispetto al passato, la concezione del posizionamento all'interno della ricerca antropologica – in particolare per quanto riguarda le competenze coreutiche – sia profondamente cambiata. Oggi si riconosce la necessità metodologica di esplicitare il proprio posizionamento, mentre in passato ciò non era per nulla scontato. Quando, alla fine degli anni Ottanta, ho condotto una ricerca presso la comunità degli Elfi, sull'Appennino tosco-emiliano, per la mia tesi di laurea, la danza ha rappresentato un elemento determinante per l'accesso al campo, eppure scelsi di non menzionarla affatto nella stesura del testo. L'osservazione sul campo si è protratta per sette mesi nell'arco di un anno solare, e ciò che ha costituito una svolta decisiva per la mia accettazione nella comunità è stato il mio profilo di insegnante di danza afro: si trattava di una competenza che poteva essere valorizzata soprattutto nel periodo invernale, quando le attività all'aperto erano ridotte. Grazie anche alla fortunata presenza di un percussionista, Romano, ho potuto insegnare alcune coreografie che, in primavera, sono state messe in scena durante un raduno nella valle dell'Acquacheta, nell'Appennino romagnolo. In un momento dell'anno in cui le occasioni di contribuire concretamente alla vita della comunità erano scarse – al di là della raccolta delle castagne –, la danza mi ha permesso non solo di essere accettata, ma anche di essere percepita come una risorsa. Di tutto ciò nella tesi non vi è traccia, perché all'epoca era impensabile esplicitare un simile posizionamento: mi era stato fatto notare più volte, infatti, come la mia attività di insegnante di danza afro – e chissà se una differente tecnica coreutica, la danza classica ad esempio, avrebbe trovato analogia opposizione – fosse, se non proprio incompatibile, perlomeno poco consona a un percorso accademico. L'esplicitazione più evidente dell'impossibilità, all'epoca, di concepire una sovrapposizione tra le figure di studiosa e di danzatrice avvenne al termine di un concerto nel quale avevo danzato sul palco. Mi si avvicinò una studentessa visibilmente stupita e mi disse che all'università c'era una mia sosia – che, peraltro, parlava esattamente come me, con lo stesso difetto di

pronuncia –, alla quale era stata affidata la conduzione di alcuni seminari per la cattedra di Antropologia culturale. Era dunque più semplice immaginare l'esistenza di una sosia perfetta piuttosto che supporre che la stessa persona potesse essere al contempo sia una studiosa sia una danzatrice!

Nonostante le prospettive relative al coinvolgimento del corpo nella ricerca siano oggi ormai profondamente cambiate, forse non si può dire altrettanto per quanto riguarda la didattica e, più in generale, gli ambiti che incidono sull'apprendimento. Quando si parla di innovazione didattica il riferimento è quasi sempre il ricorso alle nuove tecnologie, mentre riflettere sulla centralità del corpo<sup>17</sup> – intesa sia come benessere fisico, in relazione agli spazi e ai tempi dell'istruzione universitaria, sia come possibilità di costruire relazioni efficaci tra pari e con i docenti – costituirebbe, con ogni probabilità, una vera e propria rivoluzione.

### 3. Creare relazioni attraverso il movimento

I laboratori e le presentazioni delle studentesse da un lato hanno permesso di sperimentare attraverso il corpo tecniche la cui comprensibilità sarebbe stata limitata da una spiegazione solo teorica, dall'altro hanno creato un'atmosfera di partecipazione e condivisione che non si sarebbe potuta raggiungere altrimenti. La dimensione del piacere, dell'entusiasmo e anche del divertimento<sup>18</sup>, che spesso spaventa i docenti perché immotivatamente collegata all'idea di un lavoro non accademico (hooks 2020), è stata messa al centro di un percorso di apprendimento fondato sull'esperienza che ha avuto ricadute anche sulle relazioni tra le partecipanti, creando una vera e propria comunità di pratica (Wenger 2006).

Molte testimonianze sottolineano il progressivo erodersi della frontalità delle lezioni e il mutamento sopravvenuto nelle relazioni tra le partecipanti e con le docenti nella direzione di una maggiore orizzontalità. Indubbiamente quella di «rafforzare i legami umani

tra studenti e studentesse che prendono parte al corso» (anonima) è un'esigenza fortemente sentita che attraverso le pratiche del corpo ha trovato una possibilità di realizzazione. Le studentesse, nei loro commenti, si soffermano sistematicamente su questi aspetti:

Così come altre pratiche che coinvolgono il corpo, questi laboratori di danza hanno permesso di abbattere molte barriere relazionali favorendo il contatto o la semplice intesa tra i partecipanti agli incontri. Il contesto di questi laboratori ha fatto sì che si creasse uno spazio privo di giudizi e un ambiente amichevole nel quale noi studenti, sotto la guida della docente, ci siamo sentiti liberi di esprimerci. Questo coinvolgimento diretto del corpo nella conduzione delle lezioni ha avuto un impatto positivo sull'apprendimento attivo di noi studenti (Erika Cordioli, comunicazione personale, 17 giugno 2025).

Credo che questo tipo di approccio non soltanto spezzi la frontalità delle lezioni [...] ma che abbia largamente contribuito a creare il clima di condivisione e di serenità necessario a favorire gli scambi durante le lezioni stesse – minando, quindi, la frontalità dall'interno, impedendole di entrare in aula (anonima).

Un elemento caratterizzante della mia esperienza da frequentante è stato il senso di comunità che si è venuto a creare durante i laboratori proposti. [...] I laboratori permettono alle studentesse e agli studenti di conoscersi, di interessare delle relazioni più profonde, diventando un'occasione di ritrovo durante i quali uscire dallo schema di apprendimento classico che prevede un "contegno" dei corpi e delle emozioni. Durante i laboratori ho avuto la sensazione di mettere per un po' da parte il mio ruolo formale di studentessa e ho percepito una maggiore orizzontalità nei rapporti, oltre che ad avere uno spazio di espressione personale (Aurora Attardo, comunicazione personale, 25 giugno 2025).

Un'altra componente che per me è stata fondamentale, è che la struttura del corso aiuta a conoscersi meglio tra compagne e compagni; sicuramente

il movimento di gruppo è quello che consente, o, comunque, invoglia e stimola lo scavalcare barriere e timidezze, permettendo di conoscersi più a fondo e costruire rapporti umani fra compagne/i meno superficiali del solito. [...] questo corso, rispetto ad altri (anche per la sua fortuna di non essere troppo numeroso), offre terreno fertile per il fiorire di relazioni umane reali (Ginevra Trifilò, comunicazione personale, 11 giugno 2025).

La sperimentazione coreutica collettiva risponde quindi a un'esigenza didattica e metodologica che contraddistingue la disciplina dell'antropologia della danza, ma contemporaneamente soddisfa il bisogno di creare comunità, di intessere relazioni efficaci. Il tema dell'orizzontalità richiamato dalle studentesse è innegabilmente connesso alla necessità di "lasciare fuori dall'aula" le differenze di ruolo nel momento in cui i soggetti interagiscono attraverso il movimento: non si tratta di una scelta o di una decisione, ma dell'inevitabile conseguenza della pratica corporea. Quest'ultima comporta necessariamente una rinuncia allo status e l'ingresso in una condizione di *communitas* nella quale, secondo Victor Turner, gli individui «non sono frazionati in ruoli e status» (1972, p. 51): siamo di fronte a una condizione transitoria che ha però ripercussioni anche al di là del momento laboratoriale. Senza dubbio le esperienze con le insegnanti e anche le presentazioni delle studentesse prevedono che vi sia una guida esperta che conduce la sessione, ma la sperimentazione della pratica corporea si traduce in una condivisione che annulla gran parte dei posizionamenti pregressi e invita alla costruzione di una comunità di pratica dalla quale sono bandite molte convenzioni.

In futuro si potrebbe probabilmente osare di più. Sono rimasta particolarmente colpita dalle affermazioni di una studentessa che, nelle valutazioni anonime, ha scritto:

In un mondo ideale iniziare un corso di antropologia della danza a partire dalla pratica per poi metabolizzarla e tradurla in linguaggio e codice teorico sarebbe fantastico. Voglio dire: rompere degli schemi per impiegare prima il corpo e poi cercare di definire le sensazioni, emozioni, stati

d'animo, ma anche le linee guida, gli schemi motori/tecnici [...] credo che sarebbe funzionale alla comprensione della disciplina nello specifico.

Sarebbe interessante riflettere effettivamente sulla possibilità di “rompere gli schemi” attuando esperienze di pratiche corporee sin dall’inizio del corso, per poi valutarne l’efficacia nei termini di co-costruzione della conoscenza e di sviluppo di relazioni.

Senza giungere a pretendere, anche per ovvie questioni logistiche, che la danza debba essere inserita come mezzo per migliorare l’apprendimento anche in altre discipline (proposta di Hanna 2008), è indubbio che la sperimentazione dell’osservazione e dell’ascolto attivo nonché della produzione di «partecipazione da entrambi i lati» (Ingold 2019, p. 38) – che caratterizza un percorso di antropologia della danza concepito nei termini qui descritti – rappresenta un’occasione per lo sviluppo di capacità auspiccate non solo per coloro che sono interessati all’analisi dei fenomeni coreutici, ma più in generale per studentesse e studenti che si stanno formando in ambito antropologico.



1. Htike Yadana esegue una danza birmana (fotografia di Lorenzo Chiarofonte).



2. Laboratorio di danzaterapia clinica con Patrizia Virtuoso (fotografia dell'autrice).



3. Laboratorio di pizzicca con Maristella Martella (fotografia dell'autrice).



4. Maristella Martella illustra il rapporto tra la pizzicca e il fenomeno del tarantismo indagato da Ernesto de Martino (fotografia dell'autrice).

## Note

<sup>1</sup> Sono grata a Roberta Bonetti per l'invito a riflettere in itinere sulle modalità didattiche adottate per questo corso di recente attivazione.

<sup>2</sup> Utilizzo il femminile sovraesteso in quanto su venti partecipanti la presenza maschile era limitata a due-tre studenti per anno.

<sup>3</sup> Anche in questo caso utilizzo il femminile sovraesteso poiché nell'ambito disciplinare vi è stata, e vi è tutt'ora, la prevalenza di figure femminili.

<sup>4</sup> Per quanto concerne la mia formazione coreutica, questa è avvenuta nell'ambito della danza moderna e contemporanea. Mi sono poi dedicata dagli anni Ottanta allo studio, alla pratica e in seguito all'insegnamento di danze di matrice africana.

<sup>5</sup> Di formazione danzatrice classica, dopo la laurea in Storia orientale Alessandra Pizza si dedica prima allo studio e poi all'insegnamento del *bharata natyam*. Ha danzato in Europa e in India con la compagnia americana Dakshina/Daniel Phoenix Singh Dance Company, punto di riferimento su scala internazionale per l'ibridazione fra danza indiana e danza moderna occidentale.

<sup>6</sup> Htike Yadana è una danzatrice birmana specializzata in stili classici e folk. Dal 2002 è impegnata a rappresentare la cultura e la danza birmana in Europa attraverso la collaborazione con istituzioni quali il British Museum, il Victoria and Albert Museum, il MUDEC–Museo delle Culture, le Università di Londra SOAS e Goldsmiths e l'Università di Bologna.

<sup>7</sup> Patrizia Virtuoso è danzaterapeuta clinica APID (Associazione Professionale Italiana Danza-movimentoterapia) e docente di applicazioni cliniche presso la scuola triennale di formazione in Danzaterapia Clinica Lyceum Academy di Milano.

<sup>8</sup> Maristella Martella fonda a Bologna nel 2001, con Eugenio Bennato, la prima scuola di pizzica e tarantella contemporanea e nel 2009 la compagnia Tarantarte. Come danzatrice, coreografa e insegnante lavora in Italia, Egitto, Marocco, Tunisia, Grecia, Francia, India, Danimarca, Germania partecipando a festival e conducendo laboratori.

<sup>9</sup> È importante sottolineare questa dimensione poiché è evidente che per potere svolgere i laboratori sarebbe necessario prevedere dei fondi per le insegnanti (cfr. Skinner e Simpson 2005 per un'esperienza alla Queen University di Belfast che per alcuni aspetti si avvicina a quella illustrata, benché realizzata con tutt'altre disponibilità economiche).

<sup>10</sup> Si è trattato di un ciclo di laboratori di danza gratuiti aperti alla cittadinanza nell'ambito del progetto *Il portico infinito* (Bologna Portici Festival - Heritage meets creativity), cfr. <https://associazioneculturalenexus.org/il-portico-infinito>, ultima consultazione 30 giugno 2025.

<sup>11</sup> Nei corsi di tango *queer* viene superata la distinzione tradizionale che vede la donna nel ruolo di *follower* e l'uomo in quello di *leader*.

<sup>12</sup> Ginevra Trifilò: «Avendo cominciato a settembre il mio primo anno nell'Ateneo bolognese, non mi aspettavo questa disponibilità di spazi e opportunità offerte» (comunicazione personale, 11 giugno 2025). Ho domandato sia alle insegnanti sia alle partecipanti che lo desiderassero di inviarmi alcune riflessioni relative alla loro esperienza, e da queste sono tratte le citazioni, le quali riportano l'indicazione dei nomi per rispettare il diritto all'autorialità. Ulteriori citazioni provengono invece dalle valutazioni anonime delle studentesse previste dall'Ateneo. La richiesta di testimonianze delle partecipanti per la stesura di questo articolo rientra nell'obiettivo della co-costruzione di conoscenza in un processo condiviso.

<sup>13</sup> Anche se è corretto osservare, come fa l'antropologa Andrée Grau, che «anche se può essere utile parlare di intelligenze multiple come fa Howard Gardner, bisogna sempre tenere presente che tutte queste intelligenze sono connesse tra loro e che il verbale e il corporeo non sono completamente distinti» (2005, p. 233).

<sup>14</sup> Ylenia Otranto ha poi continuato il suo percorso con un periodo di ricerca di tre mesi a Porto Rico (borsa di studio di Ateneo), che ha costituito la base per la stesura della tesi, dal titolo *La musica reggaeton e il baile del perreo come dispositivi identitari e politici a Porto Rico*, seguita anche da due docenti dell'Università di Puerto Rico Río Piedras, J.-L. Giovannetti e M.M. Rodríguez Centeno.

<sup>15</sup> Sara Zilioli ha in seguito intrapreso lo studio del tango e condotto una partecipazione osservante finalizzata alla stesura della tesi di laurea (*Con-tatto: un'etnografia sul tango argentino nel contesto bolognese*). Vive attualmente a Buenos Aires.

<sup>16</sup> Eleonora Fusi ha svolto un periodo di ricerca della durata di tre mesi a Kindia, in Guinea (borsa di studio di Ateneo), che ha costituito la base per la stesura della tesi, dal titolo *Danzare i gimé faré a Kindia (Guinea). Etnografia di una pratica coreutica femminile*. La ricerca è stata condotta in collaborazione con gli enti locali di Kindia, in particolare con la Troupe Étoile de Kania.

<sup>17</sup> Ringrazio Lavinia Lopez che, intervistandomi sulle modalità di insegnamento dell'antropologia della danza, mi ha invitato a meditare su questo tema.

<sup>18</sup> «I also really enjoyed the lessons we've had at DAMSLab, especially the one where students presented on the dances they do themselves – that one was very fun!» (anonima).

## Bibliografia

- Bonetti R., 2019, *Introduzione all'edizione italiana*, in Ingold T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna, pp. 9-22.
- Bonetti R., 2022, *Educare alle alternative. Imitazione come atto creativo*, in Pastori G., Zucca L., Zuccoli F. (a cura di), 2022, *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti*, Franco Angeli, Milano, pp. 78-84.
- Chin E. (a cura di), 2014, *Katherine Dunham. Recovering an Anthropological Legacy, Choreographing Ethnographic Futures*, School for Advanced Research Press, Santa Fe.
- Clark V.A., Johnston S.E. (a cura di), 2005, *Kaiso! Writings by and about Katherine Dunham*, University of Wisconsin Press, Madison.
- Daniel Y.P., 1995, *Rumba: Dance and Social Change in Contemporary Cuba*, Indiana University Press, Bloomington.
- Faure S., 2000, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, La Dispute, Paris.
- Franco S., 2017, *Danzare la nazione all'epoca delle postcolonie: il caso del Kenya*, in «Danza e ricerca», vol. 9, n. 9, pp. 127-151.
- Grau A., 2005, *Danza, identità e processi di identificazione in un mondo postcoloniale*, in Franco S., Nordera M. (a cura di), 2005, *I discorsi sulla danza. Parole chiave per una metodologia della ricerca*, UTET, Torino, pp. 230-245.
- Hanna J.L., 2008, *A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum*, in «Educational Researcher», vol. 37, n. 8, pp. 491-506.
- hooks b., 2020, *Insegnare a trasgredire*, Meltemi, Milano (ed. orig. 1994).
- Ingold T., 2019, *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna (ed. orig. 2018).
- Jackson N., Shapiro-Phim T. (a cura di), 2008, *Dance, Human Rights and Social Justice. Dignity in Motion*, Scarecrow, Lanham (MD).
- Gardner H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1983).
- Lave J., Wenger E., 2006, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento (ed. orig. 1991).
- Natali C., 2009, *Percorsi di antropologia della danza*, Libreria Cortina, Milano.
- Natali C., 2012, *Il bharata natyam: l'addomesticamento di una tradizione*, in «Antropologia e teatro», vol. 3, n. 3, pp. 1-47.

- Natali C., 2019a, *La danza selvaggia: Claude Lévi-Strauss e la metodologia di ricerca di Katherine Dunham*, in «Antropologia e teatro», vol. 10, n. 11, pp. 240-251.
- Natali C., 2019b, *Modalità di collaborazione e ruolo pubblico dell'antropologia in una consulenza di ambito coreutico*, in «Antropologia pubblica», vol. 4, n. 2, pp. 37-64.
- Natali C., 2024, *L'intervista semistrutturata come strumento di ricerca*, in Bonetti R., Natali C. (a cura di), *La pratica della ricerca antropologica. Strumenti e metodologie*, Carocci, Roma, pp. 19-44.
- Neveu Kringelbach H., 2013, *Dance Circles. Movement, Morality and Self-Fashioning in Urban Senegal*, Berghahn Books, Oxford, New York.
- O'Shea J., 2007, *At Home in the World: Bharata Natyam on the Global Stage*, Wesleyan University Press, Middletown, Connecticut.
- Pizza G., 2015, *Il tarantismo oggi. Antropologia, politica, cultura*, Carocci, Roma.
- Ruth A. et alii, 2022, *Teaching Ethnographic Methods for Cultural Anthropology: Current Practices and Needed Innovation*, in «Teaching Anthropology», vol. 11, n. 2, pp. 59-72.
- Skinner J., Simpson K., 2005, *An Experiment in the Use of the Guest Interview, Focus Group Interviews and Learning Journals in the Teaching and Learning of the Anthropology of Modern Dance*, in «Anthropology in Action», vol. 12, n. 2, pp. 28-43.
- Turner V., 1972, *Il processo rituale. Struttura e anti-struttura*, Morcelliana, Brescia (ed. orig. 1969).
- Wenger E., 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1998).

## Tra campo e campus: ricerca con gli Xakriabá attorno ai musei

*Matheus Machado Vaz, Nei Leite Xakriabá, Joel Gonçalves Xakriabá, Ana Maria R. Gomes*

L'etnografia, per lungo tempo, si è configurata come una pratica fondata sulla distanza tra luoghi, anche quando tale distanza era più simbolica che geografica (Da Matta 1981). Oggi, però, la figura del ricercatore e, nello specifico, dell'etnografo, non è più un'entità sconosciuta; in alcuni contesti, anzi, l'attività di ricerca è percepita con marcate connotazioni negative (Smith 1999). Nonostante le controversie, in molte comunità la presenza del ricercatore continua a essere richiesta, soprattutto da parte di quei partner tradizionali che hanno storicamente collaborato con l'antropologia.

All'Università Federal di Minas Gerais (UFMG), per oltre trent'anni, si è registrata la circolazione di indigeni all'interno dell'università, impegnati in attività di ricerca – non sempre chiamati a recarsi nel *campus* universitario, ma spesso sollecitati ad accogliere i partner sul campo, ossia nei propri territori –; in attività di insegnamento – principalmente, ma non esclusivamente, all'interno di corsi specifici per indigeni –; e in attività di Terza Missione, ambito nel quale si apre un'ampia gamma di possibilità operative, prendendo proprio questa circolazione tra università e territori indigeni come punto di partenza.

A partire da questo inquadramento più ampio, esamineremo alcune esperienze etnografiche condotte *con e tra* gli indigeni che attualmente frequentano l'università, concentrandoci in particolare sulle pratiche legate ai progetti museali presso gli Xakriabá, in particolare quelle realizzate nella prospettiva della formazione degli indigeni come ricercatori. Si tratta di un ambito in rapida evoluzione, rispetto al quale il caso in esame potrebbe far emergere possibilità e

implicazioni utili all'elaborazione di nuove configurazioni dell'attività di ricerca e a una rinnovata comprensione delle relazioni tra coloro che partecipano alle pratiche museali, e non solo.

Dal punto di vista della proposta etnografica da sviluppare, ci muoviamo nella direzione di un *co-labor* (De La Cadena 2015) intorno alle attività di ricerca, che potrebbe consentirci di comprendere meglio le opportunità offerte da un'ecologia di pratiche (Stengers 2005).

Partiamo da un percorso riflessivo volto a ripercorrere il processo lento e progressivo di co-costruzione dell'attività di ricerca con collettivi indigeni, attraverso tre differenti situazioni già documentate altrove (Gomes et al. 2025)<sup>1</sup>: un incontro realizzato al di fuori dell'università, ma finalizzato a riflettere sulle attività accademiche; un incontro rivolto a studenti non-indigeni presentato da antropologi insieme ai loro partner indigeni di ricerca; e, infine, un incontro destinato a studenti indigeni e alle autorità/leader delle loro stesse comunità, tenuto dentro l'università.

A questi si è poi aggiunto un quarto momento: un viaggio a Berlino per un seminario che ha riunito giovani ricercatori indigeni e non-indigeni, offrendo anche l'esperienza di visitare un grande museo. Questa situazione verrà descritta più ampiamente, in relazione al processo condiviso di ricerca "sul campo", stavolta in un inquadramento singolare e rovesciato – il museo europeo era il campo (Vaz 2024). Accanto a ciò, come parte delle procedure di ricerca, riportiamo anche il processo di sperimentazione di una metodologia di scrittura collaborativa. Partiamo dunque da due differenti prospettive sui musei attualmente al centro del dibattito in Brasile, per poi giungere all'esperienza "di campo" in un museo.

1. Tra coloro che "si sono innamorati degli oggetti", le relazioni con la ricerca, il mercato e la morte

Lo sciamano Davi Kopenawa Yanomami (2015, p. 426) racconta, in *The Fall of Heaven*, il suo primo incontro con oggetti indigeni

conservati al Paris Man Museum, la cui collezione è oggi esposta al Musée du Quai Branly. Alla vista di quella moltitudine di oggetti chiusi dietro il vetro, Kopenawa provò rabbia «Hou! Chiudendoli per esporli agli occhi di tutti, i bianchi mostrano la loro mancanza di rispetto per questi oggetti, appartenuti agli antenati defunti» (ibid). Per lo sciamano, quegli oggetti, – «che imitano quelli dei Xapiri» –, «sono molto antichi, e i fantasmi di coloro che li possedevano restano intrappolati al loro interno. Le immagini di questi antenati furono catturate nello stesso momento in cui gli oggetti vennero rubati dai bianchi, durante le loro guerre» (ibid.). Intrappolate in questi oggetti sottratti, «le immagini di questi antenati [...] non possono più venire da noi per danzare» (ibid.) – ossia non possono più essere ascoltate. «I bianchi non dovrebbero trattare così male questi antichi morti, esponendoli allo sguardo di tutti, circondati dagli oggetti che avevano lasciato dietro di sé quando morirono» (ibid.). Dopo aver ucciso e depredato, i bianchi «si innamorarono degli oggetti i cui proprietari avevano ucciso, come se fossero nemici. Li conservano in scatole di vetro per mostrare ai figli ciò che resta di coloro che i loro antenati avevano fatto morire» (ibid.).

La visita al Museo Etnografico di Parigi ha suscitato nello sciamano yanomami alcuni dubbi sull'insaziabile interesse dei *napè* nella raccolta di oggetti indigeni: «I bianchi non avranno forse iniziato ad acquisire così tante delle nostre cose proprio perché noi Yanomami stiamo già cominciando a scomparire?» (ibid.). Nell'impulso dei *napè* a collezionare, lo sciamano riconosce un'anticipazione della morte delle “persone collezionate”, individuando una “teoria dello sgomento”, che per lungo tempo ha influenzato l'antropologia e, per estensione, le politiche di acquisizione dei musei etnografici (Sahlins 1997, p. 51). Come vedremo più avanti, Kopenawa non è il solo a pensare il museo nella sua relazione con la morte. Una critica recente ha definito i cosiddetti musei universali – che intendono esporre oggetti provenienti da tutto il mondo sui propri scaffali – come una «grande tomba in cui i morti anonimi rimangono insepolti» (Vergès 2023, p. 33).

Dalla loro fondazione, i musei sono stati strettamente legati sia alla ricerca sia al mercato delle collezioni. Il Museo dell'Università di Oxford fu istituito nel 1683 per rendere accessibili le raccolte dell'antiquario Elias Ashmole. A Roma, nel 1734, il Papa aprì al pubblico il Museo Capitolino, esponendo parte delle collezioni della Santa Sede. Nel 1743 Maria Luisa de' Medici decise di donare le collezioni di famiglia allo Stato toscano. Nel 1753 il British Museum venne creato a partire dalle raccolte del naturalista Hans Sloane. Il tratto più sorprendente di questa prima generazione di musei «è la loro permanenza» (Pomian 1984, p. 83): istituzioni nate per garantire la conservazione e l'accesso a un pubblico più ampio di collezioni private preesistenti.

Nei due secoli successivi alla fondazione del Museo di Oxford, le istituzioni museali si diffusero in tutto il mondo, assumendo una funzione civica che in precedenza era appannaggio delle chiese, «luoghi in cui tutti i membri di una società possono comunicare nella celebrazione della stessa adorazione» (Pomian 1984, p. 84). A partire dal XVIII secolo, il museo moderno inaugura l'ingresso delle masse nel mondo delle grandi collezioni, fino ad allora riservato alle élite. Forse nessun esempio è più emblematico di questo processo del Louvre, inaugurato nel 1793 e descritto come una liberazione delle opere – o una restituzione al popolo (francese, in questo caso) – di beni che erano stati “prigionieri” nei saloni della nobiltà europea (Vergès 2023, p. 137). Una logica analoga sarà adottata anche dai musei etnografici: gli oggetti “raccolti” sarebbero stati “salvati” dalla loro presunta distruzione imminente e inevitabile – una sorte alla quale, si sosteneva, sarebbero stati destinati anche i loro stessi produttori.

In un'epoca segnata dalla crescita del nazionalismo, molti musei si presentarono come spazi di celebrazione delle grandi conquiste nazionali. La definizione di ciò che appartiene alla storia nazionale, tuttavia, è elastica e può includere anche oggetti “liberati” o “salvati” da altre parti del mondo. Parallelamente, diventa necessario stabilire ciò che *non* è nazionale, ovvero ciò che rappresenta “l'altro” rispetto a “noi”: oggetti che nel contesto eu-

ropeo sono stati facilmente rivestiti dei tratti dell'inconscio coloniale – esotico, selvaggio, inaccessibile, remoto. Il museo universale mette in scena la grandezza dello Stato nazionale catturando capolavori provenienti da ogni parte del mondo ed esponendoli ai propri cittadini affinché possano ammirarli. Ed è proprio qui che risiede il vero potere del museo: trasformare questi oggetti raccolti – testimonianze di innumerevoli crimini – in simboli di gloria nazionale (Vergès 2023, p. 83). Il museo, in questo modo, contribuisce al processo di costruzione di un'Europa "innocente", tanto quanto lo erano i suoi naturalisti che si recavano nelle colonie unicamente per collezionare; l'Europa dell'anti-conquista (Pratt 1992), incarnata dall'uomo bianco che porta con sé il "fardello" di "educare" gli altri in ambienti selvaggi e remoti.

I musei operano quindi una sorta di inversione di ruolo, presentandosi come custodi dell'eredità dell'umanità, veri e propri santuari isolati dai disturbi del mondo (Vergès 2023, p. 8). Il saccheggio, gli anni di dominio coloniale, gli scambi iniqui, l'intimidazione e i molteplici strati di subordinazione vengono ordinati e suddivisi in teche di vetro, catalogati e conservati in ambienti climatizzati. La distribuzione globale dei musei rivela con chiarezza l'asimmetria esistente: il 61% si trova in Europa occidentale e Nord America, il 18% nella regione Asia-Pacifico, l'11% in Europa orientale, l'8% in America Latina, lo 0,8% in Africa e lo 0,7% negli stati arabi (Vergès 2023, p. 90).

In Europa, la corsa all'accaparramento dei rivoluzionari francesi suscitò stupore, e la Francia fu accusata di crimini contro l'umanità per aver privato altre nazioni dei loro capolavori (Vergès 2023, p. 155). I musei moderni, dunque, nascono fin dall'inizio accompagnati da richieste di restituzione e rimpatrio: queste iniziano già nel XIX secolo con le vittime europee delle spoliazioni napoleoniche, per poi proseguire con gli Stati americani indipendenti, le vittime del nazismo e, oggi, con crescente forza, i Paesi africani (Vergès 2023, p. 28). Nei due secoli successivi al Congresso di Vienna (1814-15) una serie di leggi e accordi internazionali affrontò la questione dei bottini conservati nei musei.

Nel 1863 Abraham Lincoln approvò le *Istruzioni per la Condotta degli Eserciti degli Stati Uniti sul Campo*, note come Codice Lieber, dal nome del suo autore Francis Lieber. L'articolo 44 del Codice proibiva il saccheggio di una nazione invasa e influenzò la Convenzione dell'Aia del 1899, la quale, all'articolo 23, vietava a sua volta la distruzione o il saccheggio delle proprietà dei nemici di guerra. La restituzione delle opere d'arte sottratte dal regime nazista iniziò poco dopo la fine della Seconda guerra mondiale, ma trovò una vera e propria formalizzazione solo cinquant'anni più tardi, con i principi stabiliti dalla Conferenza di Washington sull'arte razzata dai nazisti del 1998, alla quale parteciparono 44 paesi.

A partire dagli anni Sessanta, mentre una parte significativa del Sud globale lottava per la decolonizzazione, gruppi indigeni di tutto il mondo avviarono campagne per il rimpatrio degli oggetti raccolti durante l'epoca coloniale. Negli Stati Uniti, ad esempio, le rivendicazioni indigene trovarono riconoscimento nella *Native American Graves Protection and Repatriation Act* del 1990 (NAGPRA), che stabilisce le modalità di restituzione di oggetti ai popoli indigeni degli Stati Uniti, ma non riguarda quelli conservati nei musei statunitensi appartenenti a popolazioni indigene di altri Paesi. Il British Museum, invece, mantiene ancora oggi una posizione contraria a qualsiasi forma di rimpatrio, appellandosi a una legge britannica del 1963 che vieta la restituzione degli oggetti, salvo eccezioni introdotte nel 2004 per organi e tessuti umani e, nel 2009, per oggetti sottratti durante la Shoah.

Tra i 25 possibili progetti di un'agenda di ricerca indigena analizzati da Linda Smith (2018, p. 181), figura la proposta del ritorno: «Il ritorno di terreni, fiumi e montagne agli indigeni» e «il rimpatrio di artefatti, resti e altri materiali culturali rubati o rimossi e portati oltre il mare». Come afferma l'autrice, il collezionismo intensivo e predatorio ha lasciato cicatrici, memorie e risentimenti profondi tra le popolazioni indigene (Smith 2018, p. 78). La “Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Popoli Indigeni” del 2007 stabilisce, nell'articolo 12, che gli Stati firmatari «cercheranno di facilitare l'accesso e/o il rimpatrio degli oggetti

di culto e dei resti umani in loro possesso, attraverso meccanismi trasparenti ed efficaci stabiliti in accordo con i popoli indigeni interessati». Tuttavia, la dichiarazione non è stata sostenuta da Paesi come Stati Uniti, Canada, Australia e Nuova Zelanda. Nel 2017, il “Rapport sur la restitution du patrimoine culturel africain. Vers une nouvelle éthique relationnelle”, commissionato dal presidente francese Emmanuel Macron e redatto da Felwine Sarr e Bénédicte Savoy, ha presentato un piano per restituire ai popoli africani tutti gli oggetti rubati e detenuti dallo Stato francese. Tale rapporto ha ispirato una nuova legislazione francese che, dal 2020, ha iniziato un lento processo di rimpatrio.

Sulla scia del rapporto Sarr-Savoy, Dan Hicks sostiene che il bottino conservato nei musei europei non sia stato un semplice effetto collaterale dell'imperialismo, bensì una vera e propria tecnologia finalizzata a mettere in atto la supremazia bianca e giustificare l'ultraviolenza, il demicidio e la distruzione dei beni culturali. (Hicks 2020, p. 233). In un gioco di parole, Hicks definisce il British Museum come l'estensione della violenza coloniale esercitata in nome della sovranità, trasformata in un'infrastruttura per un nuovo tipo di suprematismo bianco (Hicks 2020, p. 233).

Hicks sostiene che il ritardo nel rimpatrio dei reperti sia dovuto alla persistente opinione europea secondo cui gli africani – e più in generale, molti altri popoli indigeni – non sarebbero in grado di prendersi cura del proprio patrimonio culturale. Il bottino custodito nei musei occidentali rappresenterebbe un doppio processo che, da un lato espropria alcuni popoli e, dall'altro, arricchisce l'Occidente con privilegi; di conseguenza, anche la risposta dovrebbe essere duplice: restituzione degli oggetti alle comunità espropriate e rifiuto, da parte delle comunità beneficiarie, degli oggetti saccheggianti (Hicks 2020, p. 235). Nonostante le difficoltà, la grande paura dei musei conservatori è che le richieste di restituzione possano «svuotare i musei» (Vergès 2023, p. 94). Di fronte alle critiche, il museo moderno cerca di reinventarsi nel XXI secolo, promuovendo il dialogo con le “comunità di origine”, la co-creazione di nuove narrazioni e l'idea di

sé come spazio capace di «radunare in un unico posto tutta la diversità del mondo e offrire uno spazio di giustizia cittadina» (Vergès 2023, p. 94).

Negli ultimi quarant'anni, in risposta alle critiche, i musei hanno vissuto una “svolta partecipativa”, caratterizzata da una serie di pratiche pensate per coinvolgere visitatori e gruppi di interesse, ricorrendo a termini come: accesso, inclusione, consultazione, estensione, coinvolgimento della comunità, coproduzione e co-curatela (Morse 2021, p. 29). Queste iniziative si propongono di democratizzare e trasformare radicalmente i musei, rispondendo a critiche come quelle formulate da James Clifford (1997) sull'asimmetria delle configurazioni di potere al Portland Art Museum. Secondo Nuala Morse, tuttavia, tali pratiche operano all'interno di una “logica del contributo,” in cui l'impegno della comunità si traduce in un apporto al museo sotto forma di donazioni, interpretazioni o condivisione di storie (2021, p. 30).

Questa museologia collaborativa si è sviluppata soprattutto in Paesi con ampie popolazioni indigene, come Canada, Australia, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Brasile. L'argomento centrale alla base di tali collaborazioni è che alcuni oggetti possano essere compresi appieno solo dalle comunità che li hanno prodotti. Secondo Morse, tuttavia, nonostante le promesse di democratizzazione, il coinvolgimento della comunità si è spesso rivelato una strategia deludente, segnata da manipolazione del consenso, cooptazione e inclusione superficiale (2021, p. 43). L'autrice propone di sostituire la logica partecipativa, basata sul “contributo”, con una logica della “cura”, spostando l'attenzione dalla riforma interna dei musei al lavoro creativo necessario per costruire relazioni solide con le comunità interessate (2021, p. 56).

Oltre alla legislazione internazionale, è importante sottolineare che, per molti popoli indigeni, il rimpatrio è molto più del semplice ritorno di un oggetto. L'esperienza di Glicéria Tupinambá durante la sua visita alla collezione del Quai Branly è esemplare in questo senso: svolta in un contesto diverso rispetto alla visita di Davi Kopenawa, ha prodotto effetti profondamente differenti.

Nella sua testimonianza alla Fundação Nacional de Artes, Glicéria Tupinambá racconta la traiettoria dell'incontro dei Tupinambá di Olivença con gli *Assojabas* (mantelli rituali), a partire dalla visita di Dona Nivalda Tupinambá alla “Exposição Brasil +500, Mostra do Redescobrimento” (Fundação Bienal de São Paulo 2000). La lotta per la ripresa del territorio e la capacità di produrre il mantello, spiega Glicéria, camminano fianco a fianco: «il mantello ha bisogno del territorio così come il territorio ha bisogno del mantello». Nel 2004, i Tupinambás di Olivença hanno recuperato parte del loro territorio; nel 2006 Glicéria ha realizzato un *Assojaba* da donare agli “incantati” (esseri mitici/sacri); e nel 2009 il territorio è stato finalmente delimitato. Il primo *Assojaba* realizzato da Glicéria è stato esposto nella mostra “I primi brasiliani” del Museu Nacional, evento che ha contribuito a rendere possibile, nel 2018, la sua visita al mantello custodito nella collezione del Quai Branly. L'incontro di Glyceria con l'*Assojaba* è stato descritto come un vero e proprio dialogo: «Mi stava aspettando e voleva parlare con me. Era un'energia molto positiva, un po' come sentire la nostalgia di qualcuno che ti aspetta». Secondo la sua testimonianza, il mantello è colui che guida la propria realizzazione, reagendo alle sfide e rivelando nei sogni i modi per superarle.

La ripresa dell'*Assojaba* ha innescato una serie di altre “riprese/riappropriazioni” (*retomadas*)<sup>2</sup>: i bambini del villaggio si sono impegnati nella raccolta di piume di uccelli presenti nel territorio; le donne hanno le tecniche di cucitura delle fibre; gli uomini più anziani hanno ripreso il processo di estrazione della cera dalle api senza pungiglione; un gruppo ha persino organizzato l'allevamento di alcuni uccelli nel villaggio per facilitare la raccolta delle piume.

Nel prossimo paragrafo ci concentreremo sul nostro incontro etnografico con la collezione dell'Humboldt Forum nel 2022, una visita avvenuta nel contesto di un intenso dibattito in Germania sul ritorno degli oggetti (Oltermann 2022a) e sulla partecipazione delle cosiddette “comunità di origine” (Brown, Peers 2003) alla costruzione di nuove prospettive sulle collezioni.

## 2. Un esperimento etnografico in un museo in Europa e i suoi sviluppi

Immaginatevi in compagnia dei suoi amici indigeni e della propria attrezzatura, in una limpida giornata di primavera, nei pressi di una capitale europea, mentre segue con lo sguardo l'aereo con cui è arrivato decollare dall'aeroporto, fino a vederlo scomparire all'orizzonte. Dopo aver trovato sistemazione in un dormitorio condiviso con un ricercatore europeo, non resta che dare inizio al lavoro etnografico. Sebbene tale lavoro – da cui prende avvio il racconto che segue – fosse cominciato molto tempo prima, fu solo con l'atterraggio a Berlino, nel maggio 2022, che Matheus Vaz iniziò a percepire di star vivendo un vero e proprio lavoro sul campo. A quel punto, lui e i suoi collaboratori avevano già registrato decine di ore di videochiamate, e la loro ricerca era stata ufficialmente concordata e condotta *tra* e *con* gli Xakriabá per oltre un anno. Tuttavia, la circostanza unica di quel primo incontro di persona con Nei Leite e Joel Gonçalves Xakriabá cambiò profondamente il modo in cui avrebbero compreso l'esperimento qui descritto.

Abbiamo aperto con una parafrasi di Malinowski (1922)<sup>3</sup> per sottolineare, per contrasto, che la ricerca qui presentata non ha seguito il consueto percorso poiché l'incontro da cui nasce questo testo non corrisponde a ciò che ci si aspetterebbe da un avvio “canonico” di un'esperienza etnografica.

Nel 2022 abbiamo avuto l'opportunità di partecipare a un evento dedicato alla nozione di “documentazione responsabile” (responsible documentation), organizzato dal Max Planck Institute, e rivolto a popoli indigeni di Papua Nuova Guinea, India e Brasile, che includeva una visita al Humboldt Forum di Berlino<sup>4</sup>. I due ricercatori/insegnanti coinvolti fanno parte di ciò che gli Xakriabá definiscono la *retomada da cultura* (“ripresa della cultura”). Il motivo che ci ha condotto al museo, tuttavia, è stato soprattutto la sperimentazione di una forma di scrittura collaborativa che avevamo sviluppato durante la pandemia di Covid-19.

In questa sede affronteremo quindi due processi in parallelo: la nostra “scrittura sperimentale”, una metodologia che abbiamo elaborato negli ultimi anni, e il nostro incontro con i musei “morti”, nonché la possibilità di creare mostre e collezioni “vive”. Il racconto etnografico inizia quindi in un’aula di un corso di laurea interculturale, e prosegue nella ricerca della *retomada* (inclusa la stesura di articoli e la presentazione in seminari). Si sviluppa in seguito nelle attività al museo, configurandosi come un evento critico che produce sconcerti epistemici (Verran 2001) e apre a nuove metodologie e pratiche. Considerate parallelamente, sia la scrittura collaborativa sia la creazione di una museologia “viva”, interrogano le possibilità e i limiti della collaborazione etnografica, della documentazione (inclusi i musei) e dell’apprendimento reciproco.

Chi segue le esperienze dei corsi universitari *per* e *con* gli indigeni, come la formazione interculturale di educatori indigeni di UFMG, conosce bene i timori degli studenti nei confronti della scrittura, ancora praticata prevalentemente come un’attività individuale e riservata. La scrittura accademica presuppone un interlocutore per loro invisibile: si scrive per qualcuno che resta ineffabile, un processo del tutto diverso rispetto alla comunicazione orale, che invece presuppone la presenza dell’interlocutore e, talvolta, di un pubblico riconosciuto.

La metodologia che abbiamo sperimentato e affinato negli ultimi anni rientra nello sforzo di aprire la “scatola nera” della scrittura accademica e di dar vita a una scrittura condivisa, generata nel flusso stesso delle attività di ricerca, e non come un momento separato. Si tratta di una scrittura che, supportata da software di trascrizione, prende forma mentre riflettiamo e dialoghiamo.

La trascrizione istantanea produce un effetto immediato e tangibile: il parlato si trasforma in testo, aprendo possibili percorsi per superare la barriera “materiale” della scrittura. Le nostre riunioni, sebbene informali, seguono una sceneggiatura pre-determinata: viene definita un’agenda, ognuno espone ciò che ha da dire; si svolge un giro di domande e risposte sulle rispettive

presentazioni; la trascrizione e la sistematizzazione vengono condivise; e si avvia un nuovo ciclo di presentazioni, domande e trascrizioni, utilizzando la sistematizzazione precedente come nuova agenda. La sceneggiatura e la sistematizzazione creano una memoria condivisa, garantiscono la coesione degli incontri e un asse portante per la nostra collaborazione, generando una conversazione di lungo periodo e ciò che, alludendo a Stengers (2002), definiamo “scrivere insieme sperimentale”.

Tra noi, l'esperienza più radicale legata alla scrittura è quella di Nei Leite Xakriabá, che nel 2011 si rifiutò categoricamente di presentare un testo scritto come monografia finale. Il rifiuto di Nei, rivolto a uno dei principi fondamentali della ricerca accademica – la condivisione con i pari attraverso la scrittura – generò un momento di impasse e di sconcerto (Verran 2001). Da quell'episodio nacquero però anche nuove proposte: invece di una monografia, Nei realizzò un'esposizione etnografica della ceramica xakriabá e un manuale illustrato di produzione destinato ad altri membri della comunità. Alla base del suo rifiuto vi era la questione del destinatario del testo: la monografia sarebbe stata archiviata in una biblioteca, senza mai raggiungere le persone che desiderava coinvolgere, ossia i suoi parenti nel territorio.

Quando gli fu chiesto della necessità di documentare in qualche modo il processo di ripresa della ceramica, fu diretto nella risposta: ogni pentola d'acqua in cucina, ogni piatto di argilla in una casa, ogni zuppiera su una tavola, registrano la ripresa della ceramica. Nei rifiutò il monopolio della scrittura come unico mezzo di registrazione e iniziò a riflettere su come altre forme di documentazione possano raccontare cose diverse, raggiungere altri pubblici e circolare in contesti differenti. I pezzi di ceramica, infatti, non solo documentavano la ripresa, ma dissestavano le persone, passavano di mano in mano ed erano osservati con attenzione da vicini e parenti.

Un decennio dopo, durante il suo master, Nei decise che era arrivato il tempo di impegnarsi nella scrittura per raggiungere persone e circuiti più lontani dal proprio territorio. Il compito,

però, non sembrava semplice: dopo aver letto la tesi di un ricercatore che conosceva, non credeva di poter produrre qualcosa “di quella portata”. Scrivere, in quel momento, gli appariva come un’impresa ardua; per Nei, si trattava dell’Uomo-Bestia in persona (essere mitico tra gli Xakriabá). Proprio nello stesso anno in cui Nei avviava il master, anche la nostra scrittura sperimentale prendeva forma, e parte della sua tesi venne redatta utilizzando queste tecniche.

L’esperienza di Joel nella “Casa della Cultura” del villaggio di Sumaré è stata, invece, quella di “domare” (*amansar*) le tecnologie di registrazione al servizio della ripresa culturale. In quasi quindici anni di attività, ha formato giovani xakriabá nelle tecniche di montaggio audio, produzione audiovisiva, editoria e fotografia, con l’obiettivo di documentare quelli che definisce i suoi “libri viventi”: gli anziani e saggi del territorio. A sua volta Joel ha iniziato a sperimentare la scrittura insieme agli studenti della Scuola Indigena Bukinuk, portando in classe questa metodologia. È importante sottolineare che questa scrittura sperimentale riguarda tanto la scrittura quanto lo “stare assieme”, ciò che Joel chiama “processo di ascolto”. Attendere e coltivare l’ascolto reciproco è la condizione che rende la scrittura effettivamente collettiva, una scrittura comune. Ognuno di noi portava interessi di ricerca propri, non identici a quelli degli altri; tuttavia, i problemi emersi nei nostri incontri hanno finito per servire a tutti. Le esperienze e gli sviluppi condivisi hanno illuminato aspetti inattesi delle ricerche altrui. Il processo di ascolto implica anche una forma specifica di legame di cura, elemento che caratterizza in profondità questo “scrivere insieme sperimentale”.

Abbiamo presentato il nostro primo testo scritto in modo collaborativo in un seminario del 2021<sup>5</sup>, e l’invito a recarci a Berlino nel 2022 fu uno dei risultati di quella presentazione. Nella capitale tedesca abbiamo incontrato e dialogato con papuani e indiani, insieme ai loro partner di ricerca, che riflettevano anch’essi su forme alternative di documentazione e, persino, sui destinatari specifici di ciascuna modalità di registrazione.

L'esperienza più sorprendente della nostra spedizione a Berlino, tuttavia, è stato l'incontro con la collezione dell'Humboldt Forum, con i suoi pavimenti nei lunghi corridoi, le vetrine e i grandi cassetti colmi di tappeti, fusi e frecce (figure 1-2). Prima di quel viaggio, nessuno di noi aveva mai visitato un grande museo europeo, e nemmeno nei musei latinoamericani ci eravamo mai avventurati nelle loro collezioni. Siamo rimasti colpiti dall'ampiezza dell'impresa: il mondo intero sembrava depositato su quell'altare, classificato secondo un episteme volto a organizzare ogni cosa e ogni persona. Una parte consistente degli oggetti, tuttavia, proveniva da collezionisti professionisti che non si erano curati di fornire molte informazioni: per alcuni pezzi, le uniche indicazioni disponibili erano la data di raccolta, la regione di provenienza, il nome del collezionista e il numero di inventario.

Non sapevamo se si trattasse di un *maracá* funebre o festivo, con quale fibra fosse stato intrecciato quel cestino o se quel flauto servisse a comunicare con uno spirito specifico. Spesso mancava persino il nome delle persone che l'avevano realizzato, e ci colpì anche l'assenza di informazioni sulle tecniche di produzione. Alcuni pezzi erano rimasti per decenni in armadi di vetro, mai esposti, in attesa che un ricercatore, un giorno, li studiasse.

Nei definì questa situazione la "piccola contraddizione dell'Humboldt Forum": coloro che possedevano gli oggetti non ne sapevano nulla, mentre chi li conosceva o avrebbe potuto conoscerli non li possedeva (figura 3). Questa contraddizione generò discussioni e commenti tra persone di diverse generazioni appartenenti agli altri gruppi presenti. Una parte centrale dell'argomento di auto-legittimazione dei grandi musei si fonda, tuttavia, sull'idea opposta: negli spazi museali, gli oggetti sarebbero visti da milioni di persone, resi disponibili al pubblico e salvaguardati per il futuro. Per gli Xakriabá impegnati nella "ripresa della cultura", però, la domanda principale suscitata dalla collezione riguardava l'origine dei pezzi: i loro discendenti sapevano che quegli oggetti erano lì? Conservavano ancora le tecniche per realizzarli? I "popoli di origine" di quegli oggetti avrebbero le risorse materiali per

viaggiare in Europa e vederli? Per i popoli che non avranno mai accesso alla collezione dell’Humboldt Forum, anche se archiviata con le più moderne tecnologie di conservazione, quegli oggetti semplicemente cessano di esistere.

Nulla potrebbe essere più distante dalla proposta di registrazione materiale della ripresa della ceramica o della Casa de Cultura xakriabá. Joel ha riassunto questa differenza dicendo: «Ho trovato l’Humboldt Forum un *museo morto*, e lì [nella Casa della Cultura xakriabá] volevo che fosse un *museo vivo*». La sua interpellanza non riguardava tanto le modalità di acquisizione della collezione o la correttezza del rimpatrio, quanto piuttosto le modalità di esposizione, di conservazione e di relazione con gli autori di quei pezzi. Ma in che altro modo si potrebbe organizzare un museo? Lo sconcerto generato dal nostro esperimento etnografico è stato duplice: il nostro, di fronte all’ampiezza della collezione di un grande museo occidentale; e quello dei “nativi del museo” di fronte alla sintesi di Joel. Ma, in definitiva, cosa significherebbe davvero un *museo vivo*?

A differenza dell’Humboldt Forum, la Casa de Cultura non ha stanze affollate di oggetti. In realtà, in un giorno qualunque, è possibile che un visitatore ignaro non trovi nemmeno un oggetto esposto, e che tutti i pezzi in custodia permanente possano essere contenuti in una piccola stanza. La raccolta della Casa de Cultura è composta principalmente da foto, video e testi, ma questo materiale è in costante circolazione: le canzoni tradizionali registrate vengono trasmesse dalla Radio Xakriabá; durante gli eventi, le foto vengono stampate e appese alle pareti, i film proiettati, e gli artigiani invitati a portare le loro opere. In queste occasioni: leader e anziani sono chiamati a tenere lezioni, alcuni gruppi si esibiscono in danze, si realizzano pitture corporali e si preparano cibi tradizionali offerti sul posto. La collezione della Casa de Cultura è quindi continuamente messa in mostra e fatta circolare, e per gli Xakriabá questo rafforza il progetto. Gli oggetti esposti non sono mai soli: arrivano accompagnati da chi può raccontarne la produzione, i ricordi e la traiettoria, portando

con sé storie in movimento. Nella definizione di museo di Joel, ciò che è vivo produce altra vita, genera nuovi artigiani e amplia la memoria collettiva.

L'Humboldt Forum, pur impressionante per la sua scala, non è l'unico "museo morto" che conosciamo. Durante la sua partecipazione alla mostra *Moquém\_Surari* (2021), al Museo di Arte Moderna (MAM) di San Paolo, Nei trovò violento il fatto che l'allarme automatico si attivasse non appena si avvicinava a una parete, richiamando immediatamente l'intervento di una guardia di sicurezza. Questo particolare rapporto dei musei "morti" con gli oggetti si manifestò anche al Museu de Artes e Oficinas (MAO) di Belo Horizonte, quando il gruppo di artisti *xakriabá* coinvolto nell'esposizione "L'acqua è la madre della Terra" (2023) visitò la collezione permanente. Tra gli oggetti esposti vi era una grande mangiatoia in legno scavato, collocata all'esterno del museo, visibile a chi transitava dall'altro lato della linea ferroviaria, e che noi avemmo il privilegio di osservare da vicino. Pur avendo una piccola copertura, la mangiatoia era spesso esposta alle intemperie, circostanza che non sorprese gli *Xakriabá* (abituati a vederle in quelle condizioni). Tutti rimasero però colpiti quando la guida "chiamò" Dona Isabel *Xakriabá*, un'anziana artista, per avvertirla che toccare la mangiatoia non era consentito.

È importante sottolineare che non sono solo i musei etnografici a poter essere considerati "morti", e che il concetto non si riferisce esclusivamente alle relazioni coloniali (pur includendole). Si tratta, soprattutto, di un modo specifico di relazionarsi con gli oggetti. Nella mostra al MAO, Nei chiese che i pezzi di ceramica non fossero fissati su totem con cubi di vetro, ma piuttosto disposti sul pavimento, in modo da poter essere toccati (figure 4-5). Di fronte al timore che potessero rompersi, rispose: «Per me, se si rompono, non è un problema; posso farne un altro e sostituirli». Sono dunque le restrizioni al tatto, alla prossimità e allo studio dell'oggetto a togliere vita alla collezione. Negli eventi della Casa de Cultura, gli artigiani espongono spesso pezzi mentre li stanno ancora realizzando o perfezionando, e i workshop consentono il coinvolgimento

diretto di chiunque desideri imparare. La registrazione per valorizzare gli anziani e le loro conoscenze significa, in pratica, un lavoro continuo di circolazione sul territorio: visitarli, mangiare con loro, ascoltarli e registrare le loro storie; montare e rielaborare il materiale, e infine condividerlo con un pubblico interno alla comunità. In altri termini, il progetto della Casa de Cultura è anche un grande progetto di ascolto e trascrizione attraverso diversi media, non così distante, quindi, dalla metodologia che utilizziamo nella nostra scrittura sperimentale.

Quando Joel organizzò un progetto video con artigiani Xakriabá su diverse tecniche, l'obiettivo non era creare tutorial affinché i giovani potessero avviare autonomamente i propri laboratori a casa. Le tecniche artigianali, infatti, emergono nei video come parte delle narrazioni, ma ciò che deve essere registrato e presentato ai giovani non sono tanto le conoscenze in sé, quanto le persone che le custodiscono. In questo caso, la registrazione non funziona come sostituto della persona che sa, né come semplice archivio di saperi: è *un tributo, una mappa e un invito*. Un omaggio a quelli che chiamano “libri viventi”; una mappa che indica le fonti di conoscenza presenti nel territorio; un invito a chi desidera apprendere. È, in altre parole, un modo di documentare che favorisce la circolazione e l'incontro tra le persone attraverso il territorio.

L'incontro con l'Humboldt Forum ha rafforzato la nostra convinzione sulla vitalità delle pratiche di registrazione della ripresa della ceramica e della Casa de Cultura (figura 6). In quanto pratiche viventi, esse sono produttive e trasformative: coinvolgono il pubblico, invitandolo a dipingere, danzare, impastare l'argilla, percepirne il peso, cantare, incontrare persone e ascoltare. Si tratta di registri viventi che generano altra vita, dando origine a nuovi apprendisti, nuovi artigiani e nuove forme di circolazione.

Nella sua analisi dei bronzi del Benin, Dan Hicks afferma che «il mondo ha bisogno di musei antropologici in cui nulla sia stato rubato» (2020, p. 239), una richiesta che può sembrare radicale per i musei che si propongono come universali, ma che appare

del tutto ovvia nelle iniziative di *musei viventi* tra gli indigeni brasiliani. La proposta di un museo vivo è, infatti, solo una delle molte esperienze simili già attive in Brasile: recenti ricerche sui musei indigeni ne hanno censiti 43 in attività, con oltre la metà concentrata nella regione nord-orientale del paese (Gomes 2020, p. 894), un fenomeno rilevante e in crescita. Alexandre Gomes (2020, p. 14; p. 869) ha seguito una serie di incontri tra musei indigeni svoltisi tra il 2006 e il 2018, analizzando la relazione tra etnicità e memoria all'interno di iniziative volte a trasformare questa istituzione occidentale, integrandola nelle dinamiche cosmologiche delle popolazioni indigene.

Tra i musei indigeni brasiliani, il Museo Maguta Museum di Benjamin Constant (AM) del popolo Tikuna è l'esperienza più antica, con 34 anni di attività, seguito a breve distanza dal Museo Kuahí, dai popoli del fiume del Basso Oiapoque (AP), nato anch'esso negli anni Novanta, ma istituzionalizzato nel 2007.

Nell'analisi di Alexandre Gomes, alcuni elementi comuni caratterizzano i musei indigeni: tra questi, la relazione tra la creazione di tali spazi e la mobilitazione per il riconoscimento degli indigeni, il rispetto dei diritti e la demarcazione delle terre. Nino Tikuna, del Museo Maguta, ad esempio, ricorda che la sua proposta nacque poco dopo il "Massacro del Capacete" del 1988 (vedi Negreiros, 2018): «A causa di ciò [dell'episodio di violenza subito] che pensiamo nel museo, [ovvero riflettendo sul museo come luogo] [...] dove mostriamo qualcosa da rispettare [...], quindi pensiamo, sul museo, giusto così [come un posto adatto dove richiedere rispetto]» (Gomes 2020, p. 646). Un'altra caratteristica comune a queste iniziative è la difficoltà a mantenere operativi gli spazi, dovuta alla mancanza di finanziamenti stabili. Ciò costringe i team a fare affidamento su bandi o accordi con i Comuni per garantire la permanenza del personale e la sicurezza dei musei.

Tra i musei indigeni, la categoria di "museo vivo" rappresenta una nozione centrale e capillare per la concezione indigena, elaborata parallelamente da diversi popoli, ciascuno con le proprie specificità, tanto che Alexandre Gomes la definisce una «categoria

ombrello», polisemica (Gomes 2020, pp. 647-648). Secondo l'autore, la circolazione e l'appropriazione reciproca di questa categoria si verifica nelle esperienze collettive e negli incontri tra i curatori, e il museo vivo è al tempo stesso «sia un divenire che una realtà, sia una proiezione che un'ispirazione» (ibid., p. 661). Ponendo al centro della proposta le modalità di relazione tra i pezzi esposti, il museo e i visitatori, le esperienze dei musei vivi vanno oltre le sole istanze del rimpatrio, dando vita a nuove forme museali, a nuove pratiche creative e a processi di trasformazione capaci di attraversare i confini disciplinari e di dialogare tra diverse epistemologie.

Nel 2024 il Museo dei Popoli Indigeni ha invitato gli Xakriabá a produrre la propria collezione: un'esperienza rara, in cui un popolo indigeno non è stato chiamato a studiare o a visitare una collezione “propria” prodotta da ricercatori non indigeni, ma a creare una collezione ex novo, secondo le proprie modalità. La domanda che ci poniamo ora è: fino a che punto una collezione etnografica può essere considerata viva? Questi oggetti saranno soggetti a essere dimenticati in cassetti ed etichettati? Gli Xakriabá verranno consultati per ogni nuova esposizione? In che modo un'esposizione etnografica può basarsi su oggetti viventi? Come garantire che il sacro non venga violato e che persone ed entità siano rispettate? Non abbiamo ancora queste risposte, ma queste sono le domande che ci siamo posti all'interno della nostra piccola comunità di ricerca. Una linea guida, tuttavia, è già stata definita: una collezione viva non dovrebbe porre fine alla relazione tra il Museo e gli Xakriabá, ma dovrebbe rafforzarla nel tempo, generando più vita e più artigiani.

### 3. Pratiche di ricerca in comune; museo non comune

Mentre i curatori dei musei temono un improbabile svuotamento delle loro collezioni a causa delle richieste di rimpatrio, i nostri esperimenti etnografici sulla documentazione, sia scritta che

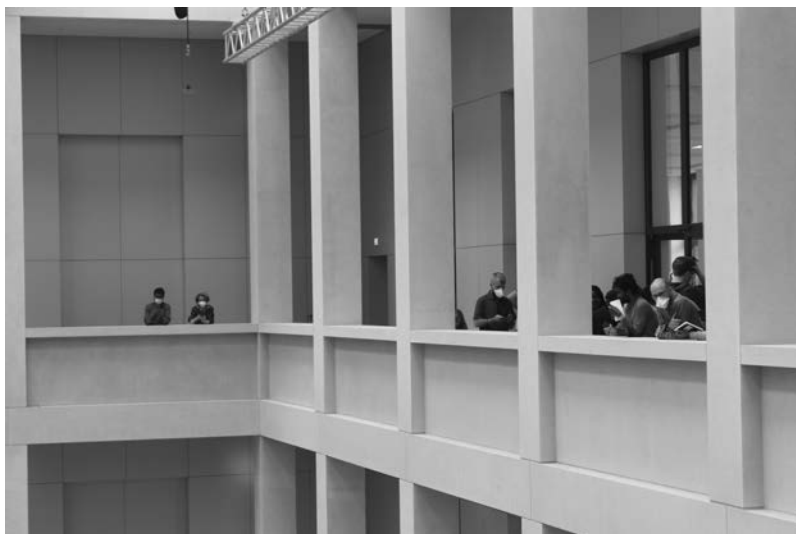
museale, hanno rivelato interessanti possibilità di innovazione di queste pratiche attraverso il *co-labor*. L'antropologa Marisol de la Cadena, che ha svolto una etnografia di una collaborazione tra sciamani quechua e musei (2015), riprende dalla filosofa belga Isabelle Stengers (2011) la metafora della collaborazione tra l'orchidea e la vespa: due entità con scopi propri, ma entrambe essenziali per il raggiungimento di un risultato comune. Come De La Cadena (2019, p. 478), anche i nostri esperimenti di scrittura collaborativa e di museologia hanno finito per dar vita a un "noi complesso" che comprende i nostri «eccessi reciproci, o modi di essere che ognuno di noi nel "noi" non era», una condizione condivisa, in cui "io" e "altro" emergono «relazionalmente come affermazioni intra-agite di divergenza». Contrariamente alla contraddizione o alla differenza, la divergenza non richiede termini omogenei per il confronto o per l'equivalenza, né implica la necessità di persuasione, consenso o separazione. In questo caso, la divergenza si fonda su una collaborazione basata su un interesse comune che, tuttavia, non è lo stesso per tutti; un interesse che non mira – e non ha bisogno – di trasformare l'altro in sé per potersi realizzare. Questa prospettiva è in linea con le cosmopolitiche proposte da Stengers.

Non si tratta, dunque, di riprendere la logica del contributo partecipativo denunciata da Morse (2021), ma di costruire un legame di elaborazione attiva, capace di produrre risposte pertinenti. Portando la cosmopolitica di Stengers all'interno dei musei, comprendiamo che è la stessa nozione di "museo universale" a poter essere messa in discussione, abbandonando «l'idea che si tratti di una politica volta a creare un "cosmo", un "buon mondo comune"», quando, in realtà, si tratta piuttosto di rifiutarla e di «rallentare la costruzione di questo mondo comune» attraverso uno spazio di esitazione (Stengers 2018, p. 463).

Il rallentamento della scienza proposto da Stengers (2016, p. 163) può essere applicato anche ai musei, trasformando lo spazio espositivo in uno spazio di esitazione che consenta alleanze tra mondi distinti – alleanze che nascono da interessi condivisi – pur

non essendo gli stessi per ciascuna delle parti coinvolte. Accettare questa proposta di esitazione significa riconoscere che tale rallentamento può essere produttivo nel delineare un modello di conoscenza collaborativa, in grado di ridefinire le traiettorie della formazione accademica e di ripensare i concetti stessi di spazio e di discorso pubblico. In questa prospettiva, università e musei diventano pratiche viventi di coesistenza e comprensione reciproca.

Riconoscere tali alleanze tra mondi potrebbe contribuire a esorcizzare l'idea di un unico fondamento ontologico – il cosiddetto comune universale – per proporre invece un pluriverso: mondi eterogenei che si uniscono in un'ecologia politica di pratiche, negoziando continuamente il loro essere-insieme nell'eterogeneità, lavorando insieme, pur rimanendo distinti (Cadena, Blaser 2018). Un museo così insolito potrebbe, quindi, diventare un dispositivo capace di articolare molteplici comuni senza produrre sintesi omogeneizzanti, senza promettere una pace perpetua, ma piuttosto un terreno di disaccordo permanente, mentre costruisce pragmaticamente alleanze a partire da interessi comuni.



1. Le dimensioni di un museo coloniale (Humboldt Forum) Autore: Joel Gonçalves Xakriabá.



2. Gli Xakriabá tra le teche con le collezioni (Humboldt Forum) Autore: Matheus Vaz.



3. Chi documenta i documentatori? (Humboldt Forum) Autore: Joel Gonçalves Xakriabá.



4. Dare vita a un museo (Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte) Autore: Matheus Vaz.



5. Un'esposizione viva. (Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte) Autore: Matheus Vaz.



6. La ripresa della ceramica nella scuola (Terra Indígena Xakriabá). Autore: Matheus Vaz.

## Note

<sup>1</sup> Il tema centrale di questo articolo è stata la crescente e significativa produzione audiovisiva dei registi indigeni e le possibilità di interazione che essa apre con la ricerca.

<sup>2</sup> L'uso esteso del termine *ripresa* o *riappropriazione (retomada)* riflette un preciso posizionamento politico e un atto di sovranità, legato a quella che il movimento dei popoli indigeni in Brasile considera la lotta fondamentale: la riconquista dei propri territori. Per questo motivo, si sceglie di riproporre qui l'uso ricorrente e intenzionale di questo termine in contesti diversi, preferendolo ad altri più comuni come *rinascita (renascimento)* o *rivitalizzazione (revitalização)*.

<sup>3</sup> Cf. Malinowski B., *Oggetto, metodo e fine della ricerca*, in *Argonauti del Pacifico Occidentale*, Bollati Boringhieri, Roma 2004, p. 13. (ed. or. 1922).

<sup>4</sup> Il programma del workshop, il progetto e il Max Planck Institute sono disponibili all'indirizzo: <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/event/responsible-documentation-and-conscious-outcomes-explorations-ownership-knowledge> (ultimo accesso: 3 luglio 2024).

<sup>5</sup> ASA2021: Responsibility: <https://nomadit.co.uk/conference/86/p/9987> (ultimo accesso 15 Agosto 2025).

## Bibliografia

- Brown A.K., Peers L. 2003, *Museums and Source Communities*, Routledge, London.
- Clifford J., 1997, *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Harvard University Press, Cambridge, MA and London.
- Damatta R., 1987, *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social* (6a ed), Rocco Editora, Rio de Janeiro.
- de la Cadena M., 2015, *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*, Duke University Press, Durham and London.
- de la Cadena M., 2019, *An Invitation to Live Together Making the “Complex We”*, in «Environmental Humanities», vol. 11, n. 2, pp. 477-484.
- de la Cadena M., Blaser M., 2019, *A World of Many Worlds*, Duke University Press, Durham.
- Gomes A.O., 2020, *Museus indígenas, mobilizações étnicas e cosmopolíticas da memória: um estudo Antropológico*, Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Kopenawa D., Albert B., 2015, *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Hicks D., 2020, *The Brutish Museums*, Pluto Press, Londres.
- Malinowski B., 1978, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, Abril Cultural, São Paulo.
- Morse N., 2021, *The Museum as a Space of Social Care*, Routledge, Nova Iorque.
- Negreiros, Ismael da Silva, 2018, *O Massacre de Capacete: Narrativa, Memória e História Tikuna no município de Benjamin Constant, Amazonas*, Mestrado - Universidade Federal de Pelotas.
- Oltermann P., 2022a, “Inconvenient truths’: Berlin’s Humboldt Forum faces up to its colonial past, in «The Guardian» (19 de setembro), <https://www.theguardian.com/culture/2022/sep/19/inconvenient-truths-berlin-humboldt-forum-faces-up-to-its-colonial-past> (acesso in data 01/03/2024).
- Oltermann P., 2022b, *Germany hands over two Benin bronzes to Nigeria*, in «The Guardian», (22 de julho), <https://www.theguardian.com/world/2022/jul/01/germany-hands-over-two-benin-bronzes-to-nigeria> (acesso in data 01/03/2024).
- Pratt M.L., 1992, *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*, Routledge, Londres e Nova Iorque.
- Pomian K., 1984, *Coleção. Enciclopédia Einaudi*, Casa da Moeda, Porto.

- Sahlins M., 1997a, O “*pessimismo sentimental*” e a *experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I)*, in «Mana», vol. 3, n. 1.
- Sahlins M., 1997b, O “*pessimismo sentimental*” e a *experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II)*, in «Mana», vol. 3, n. 2.
- Smith L.T., 2018, *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*, Editora UFPR, Curitiba.
- Stengers I., 2002, *The Risk of Peace*, in Keller C., Daniell A., *Process and Difference: between cosmological and post structuralist postmodernisms*, State University of New York, New York.
- Stengers I., 2005, *Introductory notes on an ecology of practices*, in «Cultural Studies Review», vol. 11, n. 1, pp 183-196.
- Stengers I., 2011, *Comparison as Matter of Concern*, in «Common Knowledge», vol. 17, n. 1, pp. 48-63.
- Stengers I., 2016, *Uma ciência triste é aquela em que não se dança – conversações com Isabelle Stengers*, in «Revista de Antropologia», vol. 59, n. 2, pp. 155-186.
- Stengers I., 2018, *A proposição cosmopolítica*, in «Revista do Instituto de Estudos Brasileiros», n. 69, pp. 442-464.
- Vaz M. Machado, 2024, *Morte e Vida dos Museus: modos de documentar entre e com os Xakriabá*, Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Vergès F., 2023, *Descolonizar o museu: programa de desordem absoluta*, Ubu Editora, São Paulo.
- Verran H., 1999, *Staying True to the Laughter in Nigerian Classrooms*, in «The Sociological Review», vol. 47, n. 1.
- Verran H., 2002, *A Postcolonial Moment in Science Studies: Alternative Firing Regimes of Environmental Scientists and Aboriginal Landowners*, in «Social Studies of Science», vol. 32, n. 5/6, pp. 729-762.



## **Apprendere attraverso il design: lo sviluppo dei potenziali socio-tecnici inespressi nei contesti del Mezzogiorno**

*Rossana Carullo, Rosa Pagliarulo*

Il contributo apre a una riflessione sull'apprendimento universitario all'interno del campo disciplinare del design, approfondendo alcune esperienze didattiche sviluppate nell'ultimo decennio presso il Politecnico di Bari. L'obiettivo è duplice: da un lato, attivare processi di valorizzazione e riscoperta del patrimonio di cultura materiale nei contesti territoriali del Sud, dall'altro, favorire un confronto interculturale con i contesti nazionali e internazionali della ricerca in design.

La pratica laboratoriale ed esplorativa del design, radicata nel contesto del Mezzogiorno d'Italia in cui è nata e continua a svilupparsi, ha permesso alle autrici di esplorarne una duplice potenzialità, con significative ricadute sui processi educativi. Ciò che si attiva è, di fatto, un processo di apprendimento doppiamente situato: da un lato, nelle pratiche laboratoriali fondate su un sistema di relazioni di gruppo, in cui si valorizzano la soggettività del docente e le possibilità di co-apprendimento; dall'altro, nella connessione tra tali pratiche e la cultura materiale e immateriale del Mezzogiorno, all'interno di un setting di apprendimento che si estende oltre i confini dell'aula universitaria.

L'attività laboratoriale che presentiamo si svolge, infatti, anche all'interno di specifiche comunità di pratica, permettendo di mettere in relazione il sistema di apprendimento collaborativo con le tensioni e le contraddizioni che attraversano il contesto del Mezzogiorno. Un contesto segnato dalla continua ricerca di equilibrio tra processi di emancipazione e dinamiche di sradicamento, tra stereotipi di subalternità e narrazioni a tratti esotiche e pittoresche.

Si tratta di un ambiente di apprendimento che, da un lato, si confronta con l'annosa e irrisolta questione meridionale, e dall'altro rilancia una scommessa: che proprio a partire da quella "modernità imperfetta" che ha segnato lo sviluppo del Sud – e dalla sua storica resistenza alla piena secolarizzazione dei processi di mercificazione – possano emergere oggi risorse preziose per affrontare le sfide sociali e ambientali in atto. Una prospettiva che si collega al *Pensiero meridiano* teorizzato dal sociologo Franco Cassano alla fine degli anni Novanta (Cassano 1996), il quale proponeva di rovesciare lo sguardo, riconoscendo nel Sud non un ritardo da colmare, ma un'alternativa culturale capace di produrre valore.

In un mondo sempre più guidato dalla logica tecnocratica dell'efficienza, la cultura del design per i suoi rapporti con il mondo delle tecnologie, dell'innovazione e della produzione, appare spesso schiacciata entro le logiche rispondenti alle richieste di mercato.

In più occasioni, figure di riferimento della cultura storico-critica del design (Pasca 2018, pp. 80-81; Bassi 2018, p. 335), hanno definito tali logiche come *operazioniste* o *problem solving*. Per Bassi sembra più difficile, per la cultura del design oggi, dare vita a processi capaci di attribuire nuovi significati e nuove praticabilità di senso critico al sistema degli artefatti contemporanei. Appare sempre più complesso connotarli nei diversi contesti sociali, entro logiche di responsabilità che ancora Bassi definisce, di *sense making*. Egli chiarisce che

la realtà economica, sociale e culturale attuale è caratterizzata dal modello neoliberista e del capitalismo finanziario, [...] che comporta conseguenze ben visibili di instabilità permanente, disegualianze planetarie, insostenibilità ecologica-ambientale e così via. Una globalizzazione economica sostenuta da un macrosistema tecnologico, inteso come strumento e linguaggio unico e universale, che – fra le altre cose – determina spazi estetici decontestualizzati e de-territorializzati mettendo in crisi l'idea di cultura condivisa all'interno di un determinato contesto e territorio (p. 352).

Bassi richiama l'esigenza, nei processi di formazione, di un confronto interdisciplinare, nel quale le discipline umanistiche e le scienze sociali possano dialogare diversamente con i saperi tecnico-scientifici e del progetto, al fine di restituire un diverso senso alla produzione degli artefatti materiali e immateriali che ci circondano e che insistono in determinati luoghi, territori, comunità.

Da questo punto di vista, la pratica laboratoriale rappresenta un elemento chiave delle sperimentazioni, in quanto capace di riorganizzare in modo radicale le relazioni tra persone e saperi. Essa apre infatti a un terzo livello di riflessione: «a cominciare dalla questione del passaggio da forme di didattica verticale e gerarchica, perlopiù mono-disciplinare, consegnata nelle mani di un docente, a un modello laterale interdisciplinare sviluppato dentro comunità di apprendimento o autoapprendimento» (Bassi 2018, p. 358). In questa logica, l'aula universitaria si trasforma in una vera e propria comunità di apprendimento.

In questo contesto, la riflessione sulle discipline antropologiche e il loro dialogo con il design può assumere un ruolo di grande rilievo, soprattutto quando radicato nella cultura materiale di contesti specifici. Si tratta di un'interazione capace di rendere più consapevoli tutti gli attori coinvolti nelle pratiche laboratoriali – allievi, docenti e comunità di pratica – del valore dei saperi taciti che custodiscono e delle connessioni profonde che li legano ai propri territori.

Se consideriamo gli artefatti come intercapedini tra noi e il mondo, si apre una sfida: capire se, all'interno del Politecnico di Bari, unica istituzione politecnica del Sud Italia, sia possibile attivare percorsi didattici capaci di confrontarsi con una complessità relazionale più ampia. In particolare, ci si interroga su come lo spazio interdisciplinare del laboratorio possa configurarsi come un ambiente di apprendimento alternativo, aperto e generativo, in grado di sollecitare un processo critico e riflessivo. Non è un passaggio scontato: gli studenti, posti in questa condizione inedita, non sempre si dimostrano pronti ad accogliere le opportunità e

le difficoltà implicite nel decentramento del proprio punto di vista, per mettere in discussione gli stereotipi radicati sul concetto stesso di design.

La ricerca di un diverso radicamento dei processi produttivi nel Mezzogiorno, così come uno sguardo “dal Sud” sui temi dello sviluppo tecnologico e dell’innovazione, si configura, proprio in virtù della sua apparente inadeguatezza o inattualità, come un luogo critico, dotato di un potenziale strategico. Questo punto di vista periferico è capace di generare interrogativi profondi sul concetto stesso di progresso, mettendo in discussione le narrazioni dominanti. In una riflessione critica sulla produttività illimitata promossa da una tecnica che ha finito per confondere i mezzi con i fini, si fa sempre più evidente il rischio di una «cultura fondata sugli artefatti umani che rischia di continuo l’autodistruzione» (Sennet 2008, p. 12). Tale deriva implica la perdita progressiva di ogni legame tra gli artefatti e i contesti culturali, antropologici e sociali che li hanno generati. Da qui nasce l’urgenza di una loro riconnessione e riappropriazione critica (Carullo 2024, pp. 203-2014).

I casi studio presentati si propongono di interpretare la sfida di trasfigurare le tradizioni tessili delle comunità di pratica pugliesi, innestandole nei contesti estetici e tecnici contemporanei di respiro internazionale. In tal modo, essi aprono a un mondo di possibilità teoriche, epistemiche e formative che le autrici reputano di particolare rilevanza esemplificativa (Carullo, Pagliarulo 2018).

Affrontare il tema delle tradizioni tessili significa anche esplorare un ambito della cultura materiale storicamente connesso a pratiche femminili. Queste, intersecate con i saperi taciti artigianali, portano con sé stereotipi fortemente radicati di subalternità di genere. Tuttavia, proprio attraverso il riconoscimento e la valorizzazione di tali pratiche, si contribuisce a sostenere percorsi di emancipazione collettiva nelle comunità di pratica coinvolte.

La necessità di pensare a modelli di formazione contestuale a Sud può ridare significato e valore a quel potenziale socio-

tecnico rimasto inesperto nel Mezzogiorno e fondato nello spessore

della cultura subalterna, della cultura materiale che in ogni regione d'Italia aveva ed ha, ancora per poco nel Mezzogiorno, espresso rituali, feste, tradizioni popolari, oggetti e linguaggi che dovevano comunque e necessariamente diventare sistemi di riferimento per l'analisi di nuovi comportamenti e nuove metodologie culturali e produttive per tutta la cultura italiana (Cresci 1977, p. 32).

Mario Cresci ci parla dello spessore di una cultura subalterna che, a distanza di cinquant'anni, si dimostra ancora capace di scardinare gli immaginari abituali degli studenti e di mettere in discussione i loro impliciti culturali. È una cultura che attiva la possibilità di generare nuovi legami relazionali, e di attribuire nuovi significati alle pratiche progettuali, non solo come strumenti di trasformazione dei contesti, ma, forse ancor più, come pratiche in grado di trasformare lo sguardo stesso che su quei contesti si posa.

1. Il ruolo del design negli studi meridionalisti e nelle pratiche di apprendimento laboratoriale: esperienze ante-litteram nei processi di alterazione degli immaginari

Gli studi meridionalisti mostrano di avere maturato, sin dall'inizio degli anni Novanta, un bilancio sulle politiche di sviluppo degli anni Cinquanta e Sessanta, e sulle politiche di formazione legate a quei processi (Carullo 2020; Carullo, Labalestra 2020). Già all'interno della Cassa del Mezzogiorno e del Centro di Formazione e Studi per il Mezzogiorno denominato *Formez*<sup>1</sup>, si andava evidenziando come la visione culturale della fase iniziale dell'intervento straordinario per il Mezzogiorno, avesse abdicato alla comprensione profonda della sua cultura storicista, dei suoi valori sapienziali, della sua identità, e con essa al controllo dei suoi esiti in termini

di costi ambientali e sociali nei diversi territori del Sud e come fosse fondamentale

mantenere unite quelle che convenzionalmente sono chiamate le due culture. Da una parte, quella che per secoli ha costruito e plasmato l'identità individuale e collettiva dei soggetti sociali, attraverso strategie di individuazione, di socializzazione, di diffusione di modelli simbolici e di modelli culturali in grado di mantenere in tensione – ma anche mediare – le ragioni collettive con quelle individuali. La Cultura cioè, nei suoi istituti classici. Dall'altro la Scienza, [...], situata in un'epoca di orientamento scientifico del mondo, la nostra società non può non richiamarsi alla funzione sociale della scienza ed alle sue responsabilità nello sviluppo della tecnica (Musacchio 1988, p. 35).

In questo contesto appare strategica per il design la figura di Cresci. Personalità storica di grande spessore nei processi di interpretazione e visualizzazione delle criticità e potenzialità delle culture del Mezzogiorno, è stata da subito un riferimento per il nostro lavoro (Carullo, Pagliarulo 2013, pp. 59-70). Egli per molti versi ha anticipato, già alla fine degli anni Settanta, modelli formativi nei quali potesse emergere il ruolo del design nell'incarnare i processi di trasfigurazione e riconfigurazione degli immaginari del Mezzogiorno, riscattandone lo sguardo, dando vita a un pensiero che, pur modificatosi nel tempo, ha messo in campo alcuni aspetti metodologici fondativi, primo tra i quali quello legato alla capacità di situare l'apprendimento, di legarlo ai contesti sociali e produttivi di riferimento.

La sua capacità d'intendere la realtà sociale e tecnica del Mezzogiorno era in lui acuita dalla personale possibilità di poterla comparare con la pregressa formazione avvenuta a Venezia come allievo, negli anni Sessanta, del Corso Superiore di Design di Venezia<sup>2</sup> (Bulegato, Pastore 2018). Il Corso Superiore era basato sui modelli formativi del Bauhaus e della scuola di Ulm, modelli iconici dell'insegnamento del design europeo della prima metà del Novecento. Cresci, trasferitosi a Matera, chiamato a lavorare al

Piano urbanistico di Tricarico con il sociologo Aldo Musacchio (Cresci et alii 1967), denuncia chiaramente l'impossibilità di utilizzare quei modelli formativi per interpretare la diversità del contesto del Mezzogiorno rispetto ai modelli educativi nazionali e internazionali esistenti, né tale interpretazione poteva ridursi a una semplice volontà di accorciare il divario Nord-Sud: essa doveva insegnare a *ri-guardare* al contraddittorio contesto del Sud in modo autocentrato, e per usare le parole che avrebbe detto vent'anni dopo il sociologo Franco Cassano, avrebbe dovuto farlo «con la forza di un sapere che in qualche forma già possiede. La chiave sta nel ri-guardare i luoghi, nel duplice senso di aver riguardo per loro e di tornare a guardarli» (Cassano 1998-2008, p. 10).

Occorreva trovare la misura di uno sguardo nuovo: i modelli internazionali di insegnamento del design non erano più sufficienti. I contesti culturali in cui Cresci si trovava a operare, la Basilicata degli anni Settanta, diventavano il dispositivo critico attraverso cui leggere e *misurare* l'alterità. Per Cresci, “la *misura* dello sguardo” ha rappresentato il punto di partenza per costruire negli allievi una diversa coscienza, prima ancora che conoscenza, dei propri condizionamenti. Solo così, sarebbe stato possibile aspirare a un ruolo attivo, capace di incidere sulla realtà, non negandola, ma accogliendola all'interno di una dialettica interculturale.

È proprio questo che oggi abbiamo voluto rimettere in gioco nelle metodologie e nei lavori progettuali svolti con gli studenti del Politecnico: una prospettiva radicale, necessaria per garantire coerenza agli obiettivi di trasformazione che ci proponiamo. Non è un caso che, per Cresci, accanto agli oggetti, anche la comunicazione e la fotografia, intesa come artefatto da manipolare, occupassero un ruolo centrale in questa inversione di sguardo. Veder(si) non più come oggetto pensato da altri, ma come soggetto attivo, dotato di una nuova consapevolezza della propria condizione, diventa così il cuore stesso del processo educativo e progettuale.

Il design, inoltre, possedeva una risorsa in più, quella di poter attenuare la storica dicotomia tra *sapere* e *saper fare* propria del sistema educativo italiano. Un *saper fare* che, per usare ancora le

parole di Cresci «è il nostro vissuto, il nostro comportamento di autori che entra continuamente in gioco rispetto all'oggetto e all'immaginario che esso provoca» (Cresci 1988, p. 1). In questa prospettiva, cade così «il mito dell'oggetto inteso come elemento funzionale alla crescita sociale e civile», esso «non è più attendibile se si valuta la componente elitaria che contraddistingue il design italiano in un'economia di mercato che esclude volutamente progetti, materiali e prodotti realizzati a costi convenienti per la comunità» (Cresci 1977, p. 1).

Già allora si trattava di promuovere una diversa presa di coscienza, orientata a formare generazioni di designer capaci di riconoscere il significato profondo degli oggetti come espressione dei comportamenti umani. Un approccio che superasse la distinzione tra prodotti seriali e manufatti artigianali, evitando ogni riduzione del complesso patrimonio di cultura materiale ancora presente, restituendone invece la complessità geografica, storica e culturale. Il ruolo dell'antropologia, del resto, era già riconosciuto da Cresci, che sottolineava il valore de *L'antropologia strutturale* di Claude Lévi-Strauss (Cresci 1980) e la necessità di fare riferimento a *filosofie alternative*, commisurate ai contesti sociali ed economici in cui si originano. In questa prospettiva, egli evidenziava la possibilità di individuare un diverso rapporto tra pensiero e realtà concretamente progettato attraverso «campioni operativi di intervento» (Cresci 1981, p. 1).

La sua azione sul campo si nutre di un articolato impianto teorico che richiama esplicitamente gli studi sull'opera di Merleau-Ponty e la *Fenomenologia della percezione*, introducendo la centralità del corpo e del rapporto tra manualità e materia nei processi di conoscenza e coscienza del mondo. A questo nucleo si intrecciano i riferimenti alla psicologia dell'arte di Rudolf Arnheim, in particolare a *Il pensiero visivo*, e alla lettura estetico-sociale proposta da Herbert Read in *L'arte e la società* (1969). Ma ciò che appare centrale, nel contesto che qui interessa, è il legame con gli studi di sociologia condotti da Aldo Musacchio che, proprio in quegli anni a Matera, insieme con il Formez, conduceva un'azione di

politica formativa. È in questo quadro che si inserisce la prima esperienza di insegnamento del design nella città lucana, promossa da Musacchio e affidata a Mario Cresci<sup>3</sup>. Si tratta dell'esperienza che Cresci condusse all'interno della *Cooperativa Laboratorio uno* (Carullo, Pagliarulo 2013, pp. 59-70) riportata poi nella pubblicazione *Misurazioni* (figure 1-2). Si trattò di un'attività laboratoriale immersa in una vera e propria comunità di pratica, una cooperativa appunto, con l'intento esplicito di misurare e ridefinire uno sguardo "da Sud", come atto metodologicamente necessario per decostruire e trasformare gli immaginari dominanti. Un esempio emblematico di come teoria, prassi e contesto si intreccino per generare processi formativi innovativi e situati.

Gli utensili contadini, le suppellettili quotidiane, da oggetti consueti, divengono linee dense di memoria ed esperienza, segni che transitano dalla cultura contadina a una nuova contemporanea cultura dello sguardo (figure 3-4), che attraversano in corsa i processi di astrazione delle avanguardie del Novecento, per dare origine a un nuovo alfabeto, autocentrato e rappresentativo di sé, capace di memoria e di futuro «che trascendesse il modello neo-realista e la stanca ripetizione di un'iconografia della miseria e del sottosviluppo» (Faeta 2012, p. 190).

Gli intrecci dei giunchi non sono solo intrecci, ma logiche precise di relazioni tra linee oblique, orizzontali, verticali, incrociate, di diverso spessore, capaci di ritmi densi e rarefazioni a tutte le scale, dall'oggetto, al paesaggio, alla natura (figure 5-8), tutto appare trasfigurato, tutto liberato:

liberazione delle differenze, delle subculture delle minoranze di ogni genere, sostituzione di un principio unico di ragione e di realtà con una molteplicità di razionalità locali; con tutti gli effetti emancipativi che tale processo può produrre: quelli dell'autoidentificazione, nel senso di riconoscersi nel proprio sistema di linguaggi, valori ecc.; al contempo quello dello spaesamento, la consapevolezza cioè della contingenza, limitatezza e storicità di ciascuno dei sistemi di appartenenza, che dovrebbe promuovere l'interpretazione, il dialogo (De Fusco 2015, p. 167).

Sono le parole di uno dei più importanti storici del design italiano, Renato De Fusco, che nel 2015, da Napoli, individua con lucidità il Mezzogiorno come luogo per eccellenza di prassi interculturali ed emancipative ante-litteram, proprio in virtù della sua condizione storica: «l'ex Regno meridionale, un'area arretrata, ma non priva di operatori creativi e informati, può trovare una soluzione in ordine al fatto che, nell'incerta condizione post-moderna, le sue endemiche carenze non risultino così limitanti come apparivano fino a un recente passato» (De Fusco 2015, p. 167).

Non solo: spostando ora lo sguardo verso Nord, in particolare verso alcuni dei più avanzati centri di formazione europea come la *Design Academy di Eindhoven*, appare evidente come già dal 2009 si sia affermata una consapevolezza critica nei confronti del design inteso come strumento passivo della mercificazione e della globalizzazione. Una riflessione, questa, che è diventata tratto distintivo dei percorsi formativi internazionali più innovativi, capaci di interrogare il senso del progetto e di proporre modelli alternativi fondati su responsabilità sociale, sostenibilità e senso dei contesti.

La fondazione di una laurea magistrale in *Contextual design*<sup>4</sup> è di fatto il riconoscimento a livello internazionale di un modello formativo nel quale la narrazione e il valore degli oggetti e dei comportamenti a essi associati, si mostrano capaci di modificarsi a seconda dei contesti e delle comunità di appartenenza in cui sono situati. La qualità degli oggetti, infatti, non è mai assoluta, ma si trasforma nel passaggio da una cultura all'altra, da un ambiente all'altro: ogni dislocazione ne riconfigura l'identità e il significato. Nel corso di *Contextual design*, gli allievi lavorano sul campo, spesso al di fuori dalle aule universitarie, talvolta nei propri luoghi di origine. Operano in modo interdisciplinare, intrecciando storia, antropologia, etnografia e sociologia, allo scopo di sviluppare una consapevolezza critica: ogni artefatto progettato, ogni strategia ideata, è un nodo in una rete complessa di relazioni con persone, cose e ambienti. Ma, soprattutto, ogni progetto rappresenta un racconto del presente, un'occasione per metterne in discussione gli equilibri, intervenire nei sistemi socio-tecnici, contribuire a ridurre disuguaglianze e asimmetrie di potere.

In questo presente da progettare, anche la nozione di folclore, con la quale il Sud spesso si comunica o è comunicato, si emancipa, uscendo dal suo immaginario di pittoresco (Carullo, Labalestra 2019, pp. 21-35) e così facendo modifica i ruoli dei differenti strati sociali in cui è stato relegato. Come ci ricorda Gramsci

si può dire che finora il folclore sia stato studiato prevalentemente come elemento «pittoresco» [...]. Occorrerebbe studiarlo invece come «concezione del mondo e della vita», implicita in grande misura, di determinati strati (determinati nel tempo e nello spazio) della società, in contrapposizione (anch'essa per lo più implicita, meccanica, oggettiva) con le concezioni del mondo «ufficiali» (o in senso più largo delle parti colte della società storicamente determinate) che si sono succedute nello sviluppo storico (pp. 2311-2312).

Lungo questa linea teorico-critica e attraverso il riconoscimento del valore delle esperienze che già hanno innervato i processi formativi di design a Sud, si sono mosse le sperimentazioni delle autrici presso il Politecnico.

## 2. Il ruolo del design al Politecnico nelle pratiche di apprendimento laboratoriale: crocevia dei processi connettivi tra cose persone e contesti

Le autrici si sono interrogate su come, oggi, la disciplina del design all'interno del Politecnico possa interpretare e attivare una tensione conoscitiva verso la cultura del territorio, intesa come crocevia dei processi connettivi tra cose, persone e contesti. Il design, in questo senso, si configura come uno strumento che consente di dar voce a storie di confronto, aggregazione, condivisione, e di rendere visibili, mediante gli artefatti, le pratiche di comunità locali. In tali pratiche si stratifica la memoria di un saper fare e si manifesta la cultura di una tradizione, restituendole senso e valore nel presente.

La tensione messa in atto negli anni è stata rivolta a rintracciare quei processi connettivi propri del Sud, che a partire dagli artefatti, depositari di significati simbolici della cultura meridiana, esprimono un legame profondo con il territorio e si fanno testimoni delle storie degli uomini e delle donne che lo abitano.

Come già evidenziato, «la relazione fra pensare e fare negli ambiti infiniti dell'espressione umana – dalla letteratura all'arte, dall'architettura ad design – con le condizioni e i contesti specifici è divenuta controversa» (Bassi 2018, p. 5), al punto da mettere in discussione le condizioni stesse di sopravvivenza di tali saperi. In particolare, l'impronta contadina del Sud ha storicamente assunto un ruolo di marcatore di differenza sociale ed economica rispetto al Nord (Montanari 2013, p. 24), contribuendo a consolidare narrazioni dicotomiche e gerarchiche. In questo quadro, la ricerca di un legame profondo, integrato e consapevole con la propria terra si configura non solo come una risorsa da tutelare, ma come un patrimonio da valorizzare attivamente.

Il contesto meridiano, infatti, può cogliere la frattura globale tra sviluppo e ambiente come opportunità per dare nuova voce a quel «pensiero meridiano» (Cassano 1996, p. 3) che, a partire dagli anni Novanta, ha alimentato un dibattito volto a restituire dignità, autonomia e capacità di autorappresentazione ai territori del Sud. Il lavoro condotto in questa prospettiva mira a sovvertire modelli culturali consolidati, che oppongono un Nord industriale, produttivo e moderno a un Sud arretrato, agricolo e marginale. «Pensare il sud vuol dire, allora, che il sud è il soggetto del pensiero: esso non deve essere studiato, analizzato e giudicato da un pensiero esterno, ma deve riacquistare la forza per pensarsi da sé, per riconquistare la propria autonomia» (Cassano 1996, p. 3). La tensione ad un pensiero meridiano non deve ricadere in forme di miope localismo autoreferenziale ma, al contrario, costituire un esercizio critico e rigoroso, capace di riconoscere i tratti identitari delle culture territoriali, ponendoli in dialogo con le sfide del presente.

Il lavoro delle autrici è alimentato dalla volontà di guardare criticamente al contesto complesso e contraddittorio del Sud, nel

tentativo di bilanciare le spinte verso l'emancipazione con i rischi dello sradicamento. Tale tensione prende forma attraverso l'attività di ricerca e didattica svolta con gli studenti nei laboratori progettuali e nei corsi di sintesi finale. È proprio con gli studenti, nuovi protagonisti di una possibile comunità meridiana, che le autrici apprendono come, attraverso il design, sia possibile trasfigurare la subalternità che storicamente ha segnato il Mezzogiorno, convertendola in risorsa critica e progettuale.

La dimensione della pratica laboratoriale, come forma di conoscenza e relazione con i contesti della propria terra, ha generato percorsi di conoscenza e relazione in grado di incidere sull'identità degli attori coinvolti e di alimentare processi innovativi volti a migliorare la qualità della vita e del lavoro nelle comunità locali.

Uscire dall'aula universitaria per entrare nei laboratori artigiani ha rappresentato, e continua a rappresentare, una metafora potente di una nuova modalità di apprendimento, incarnata in un "saper fare" che si inverte nella relazione con un contesto specifico, in cui si riconoscono persone, materiali, tecniche e, più in generale, pratiche. L'apprendimento situato ha profondamente trasformato la didattica delle autrici, rompendo il tradizionale rapporto binario docente-allievo, e introducendo un terzo interlocutore: le persone e le comunità custodi di saperi taciti, spesso inconsapevoli del valore che questi rivestono. Attraverso l'interazione con questi soggetti, si attivano processi di scambio in cui la trasmissione delle conoscenze tecniche è inseparabile dal racconto, dalla memoria incarnata nei gesti e nei ritmi della vita quotidiana.

Questa forma di apprendimento osmotico non si misura tanto nel risultato finale, quanto nella qualità del processo che viene messo in atto, a cui ognuno partecipa in maniera attiva: tutti imparano e al tempo stesso insegnano all'altro. Rinnovare lo sguardo, come auspicava già Mario Cresci alla fine degli anni Settanta, significa lasciarsi sorprendere e osservare in maniera differente. In questo contesto, l'errore irrompe come elemento generativo e diventa occasione preziosa che apre a soluzioni progettuali inedite. Nel laboratorio artigiano e nella sua trasposizione

didattica, la disciplina del design assume il compito di interpretare il sistema delle relazioni che si intrecciano tra il pensare e il fare di coloro che partecipano all'apprendimento stesso, offrendo strumenti per riflettere criticamente su tali connessioni. Attraverso una rigorosa metodologia, illustrata nel dettaglio nei paragrafi successivi, le autrici hanno esplorato le singole fasi che strutturano la narrazione dei processi manifatturieri, in particolare nel settore tessile. Ogni fase rappresenta minute sperimentazioni della materia, ovvero campi di superficie come frammenti di una progressione graduale e differenziata degli stati della materia stessa. In questo processo, sono stati utilizzati materiali autoctoni pugliesi, reinterpretati attraverso la lente del design per dar vita a nuove interazioni sensoriali. L'artefatto, così inteso, assume una nuova valenza espressiva, trasformandosi in superficie sensibile e amplificando le qualità sensoriali, tattili e visive. Ciascuna superficie, pur radicata in una tradizione vernacolare, si apre a un'esperienza di trasmigrazione sensoriale che è anche culturale: terreno fertile per un dialogo tra tradizione e innovazione e capace di guardare al futuro, che può contribuire a una rinnovata consapevolezza culturale e identitaria (Carullo, Pagliarulo 2018).

### 3. Esperienze contemporanee di alterazione degli immaginari a Mezzogiorno: risultati e conclusioni

Gli esiti progettuali elaborati con gli studenti hanno ottenuto un significativo riconoscimento a livello internazionale in occasione della mostra *TransHumance: a new humus for textile identity*, presentata a New York (2016), collocandosi «in questa nuova ed assieme antica dimensione di carattere e specificità del design italiano, che si alimenta dalle condizioni specifiche dei luoghi ma approda nel contesto internazionale con rinnovata proposta di costruzione di valori e di giusto orgoglio» (Bassi 2018, p. 7) (figura 9).

Attraverso un dialogo tra pensiero e manualità, tra trasmigrazione sensoriale e culturale, i progetti hanno saputo restituire significati

inediti e rinnovati ai frammenti di superfici tessili, grazie a un'attenta selezione dei materiali e delle tecniche artigianali locali.

La superficie si trasfigura in un testo visivo «essenzialmente ordito, in tanti modi diversi. La sua forma ha una vera sostanza. È fatta di strati e tessuti. Contiene stratificazioni, sedimenti e depositi» (Bruno 2016, p. 12). La mostra mette in scena due aspetti strettamente interconnessi e che costituiscono il nucleo tematico della attività di ricerca e didattica che le autrici conducono nell'ambito delle superfici tessili. Da un lato, viene esplorato il processo di traduzione del valore materico in valore culturale, indagando come gli elementi costitutivi, nella dialettica tra materiali impiegati e tecniche adottate, diano forma a superfici capaci di incarnare identità culturali e territoriali specifiche. In altre parole, si riflette su come le superfici tessili possano farsi espressione di appartenenza e memoria culturale. Dall'altro lato, emerge la tensione verso un potenziamento delle qualità percettivo sensoriali delle superfici, ottenuto attraverso una progressione graduale dei valori materici che compongono ogni artefatto/superficie. Questo processo permette di differenziare gli stati della materia, trasformando l'involucro materico in involucro sensibile, capace di attivare percezioni profonde. Le superfici nella configurazione di corporeità veicolano tracce di una materialità toccante al punto che «il senso del sentire si diffonde dalle sensazioni ai sentimenti dalla superficie sensoria alla sensibilità psichica» (Bruno 2016, p. 12).

In particolare, i valori materici rappresentano configurazioni emblematiche della cultura materiale pugliese, sulle quali viene riscritto il testo iconografico tradizionale, integrandolo con un'espressività contemporanea dei processi progettuali (figura 10).

Il saper fare ereditato, strettamente connesso ai gesti materiali come tessere, infeltrire, piegare, cucire, viene attivato e trasformato in campi di superfici mutanti che amplificano e ridefiniscono il senso stesso della superficie. Ogni campo sperimentale propone una nuova configurazione materica, attraverso la manipolazione e la contaminazione delle pratiche tradizionali.

Operazioni quali densificazione, rarefazione, frammentazione, moltiplicazione danno origine a mutazioni visive e tattili nelle

superfici tessili, in cui fili e materiali naturali – come la lana della pecora Gentile di Puglia, il cotone, il lino nelle tonalità spente della terra arsa salentina – interrompono e rigenerano la compiutezza dell'immagine tradizionale (Carullo 2023). Tali interventi, tuttavia, non violano il senso profondo di identità e appartenenza alla cultura materiale pugliese; al contrario ne valorizzano le radici. Estratti dalla loro mera funzione decorativa, i principi compositivi della tradizione vengono riattivati per esprimere un potenziamento della struttura fisico-materica, ora emancipata da ogni debito stilistico e temporale.

L'involucro tessile traduce così il suo statuto visivo, segnico e identitario in un'esperienza sensoriale e percettiva, intercettando le sfide più avanzate nell'ambito del design tessile su scala internazionale (Carullo, Pagliarulo 2018).

Lo studio delle potenzialità espressive del materiale tessile e delle sollecitazioni percettivo-sensoriali generate dalle superfici rappresenta un ambito di indagine approfondito sia della ricerca sia della didattica con gli studenti presso il laboratorio tessile salentino della Fondazione Le Costantine<sup>5</sup>.

L'obiettivo principale è stato quello di analizzare il significato iconografico dei pattern tradizionali e comprendere il senso dell'immagine che si intreccia storicamente sugli antichi telai lignei a quattro licci. Questo processo è stato condotto attraverso l'analisi di un patrimonio archivistico costituito da testi, manoscritti, prototipi e disegni di decorazioni tradizionali, custoditi presso il medesimo laboratorio. Tali materiali documentano e conducono lo studente nel contesto della cultura contadina meridiana, mostrando come i fili intrecciati di materiali naturali disposti lungo le superfici tessili narrino storie di territori, persone e pratiche (figura 11).

Particolare attenzione è stata dedicata allo studio delle tecniche tessili tradizionali, quali il punto "Occhio d'uccello", il punto "Corona" e il punto "Bisaccia", analizzando la forma tecnica e la costruzione delle relative armature di base, che rimandano a un'identità territoriale espressa attraverso la relazione materica dei loro elementi costitutivi.

La messa in carta di disegni tradizionali salentini, custoditi nell'archivio del laboratorio, ha costituito un passaggio fondamentale per contestualizzare e comprendere le pratiche tessili come espressione di un patrimonio culturale condiviso. L'analisi approfondita delle tecniche e dei significati sottesi ai decori tradizionali ha permesso di avviare un processo di sperimentazione volto a indagare la persistenza del valore identitario dell'immagine, attraverso interventi di manipolazione e trasfigurazione della composizione tradizionale. Questo approccio mostra come sia possibile estrapolare i principi compositivi dal partito decorativo tradizionale, attraverso il potenziamento della sua struttura fisico-materica. Gli artefatti che ne derivano offrono una nuova chiave di lettura della realtà culturale, mettendo in evidenza la materialità dei fili, i caratteri attribuiti alla superficie tessile e la loro capacità di rappresentare, in forme rinnovate, il valore identitario della cultura salentina. Le linee strutturali, che si sviluppano lungo il piano cartesiano di trama e ordito, abbandonano la loro natura bidimensionale per assumere una consistenza tattile e sensoriale, traducendo lo statuto figurativo in un'esperienza sensoriale che coinvolge la memoria e la percezione corporea (figura 12).

Le azioni progettuali, applicate a frazioni di superficie, esplorano le capacità dei materiali di generare nuove interazioni percettive, innescando possibilità espressive inedite. In questo modo, la materia tessile non solo si rivela nella sua tattilità, ma diventa anche un medium critico, capace di veicolare significati attraverso l'esperienza sensoriale.

La superficie tessile così costituita si configura come un campo di senso in cui i meccanismi della percezione e della sensazione si intrecciano con le pratiche di appartenenza territoriale. In questo contesto, gli elementi primari della tessitura, i fili, diventano strumenti di ordinamento simbolico e di narrazione delle identità locali (Pagliarulo 2017).

Il lavoro laboratoriale svolto con gli studenti ha permesso di strutturare una metodologia di indagine analitica sulle qualità materiche e sensoriali delle superfici. Questo ha dato origine alla fondazione di *Inmatex*, *Interaction Material Experience*, una piattaforma

digitale e metodologica centrata sull'esplorazione delle potenzialità percettive dei materiali (Carullo, Pagliarulo 2013; 2018; Carullo 2021) (figura 13).

La metodologia sviluppata si articola in un progetto di scale sensoriali, concepite come sequenze di campi materici capaci di attivare processi distinti di analisi e sperimentazione.

La prima fase prevede la progettazione di serie di superfici di uguali dimensioni, ordinate secondo una progressione basata su diadi sensoriali antitetiche: liscio-ruvido, duro-morbido, trasparente-opaco, ecc. Queste sequenze consentono di indagare l'interazione reciproca tra i campi di superfici, generando classificazioni fondate su relazioni esperienziali tra materiali, trasformando così il tradizionale approccio alla catalogazione in un vero e proprio processo conoscitivo.

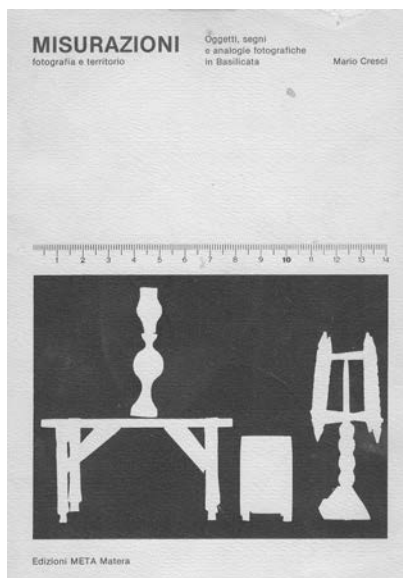
La seconda fase introduce una modulazione dei gradienti sensoriali: variazioni di ritmo, intensità e misura dei campi di superficie agiscono nel definire l'identità dell'insieme. In questa fase, l'accento è posto sulla percezione comparativa, stimolando una riflessione critica sulle qualità emergenti. Le azioni progettuali esplorano le capacità dei materiali di generare nuove interazioni percettive, innescando possibilità espressive inedite. In questo modo, la materia tessile non solo si rivela nella sua tattilità, ma diventa anche un medium critico, capace di veicolare significati complessi attraverso l'esperienza sensoriale.

La metodologia di progettazione empirica della scala sensoriale, si traduce in valori misurabili secondo una rappresentazione in scale di grigi condivisibili attraverso i sistemi di classificazione internazionale NCS (Carullo 2017).

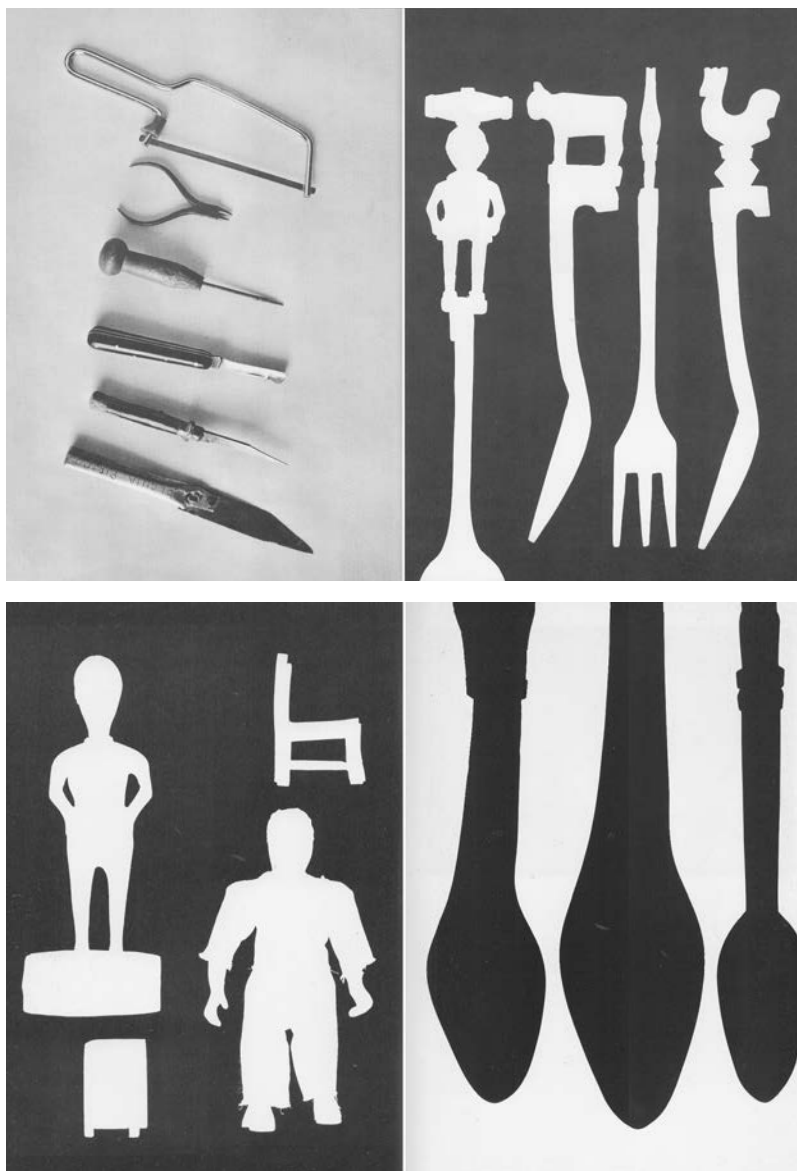
La rappresentazione dei processi sensibili transita così su supporti digitali e multimediali: il valore quantitativo di ciascun campo materico è espresso dall'intensità scalare del tono di grigio. Ogni tono di grigio non vale in sé ma in relazione alle variazioni scalari ed è espressione di un dato misurato nei valori sensoriali con specifiche strumentazioni tecniche di cui la materioteca si è dotata, grazie alle competenze delle ingenerie.

Le scale di grigio, utilizzate per rappresentare il valore quantitativo di ciascun campo materico e funzionali alla misurazione oggettiva, si integrano con le tecnologie informatiche e con le competenze interdisciplinari offerte dalla scienza dei materiali. La dimensione tecnologica, lungi dall'essere estranea al rapporto con la storia, la memoria, i luoghi e le comunità di pratica, diventa al contrario una risorsa emancipativa per quelle stesse pratiche, evitando che ricadano in una dimensione meramente vernacolare (figura 14).

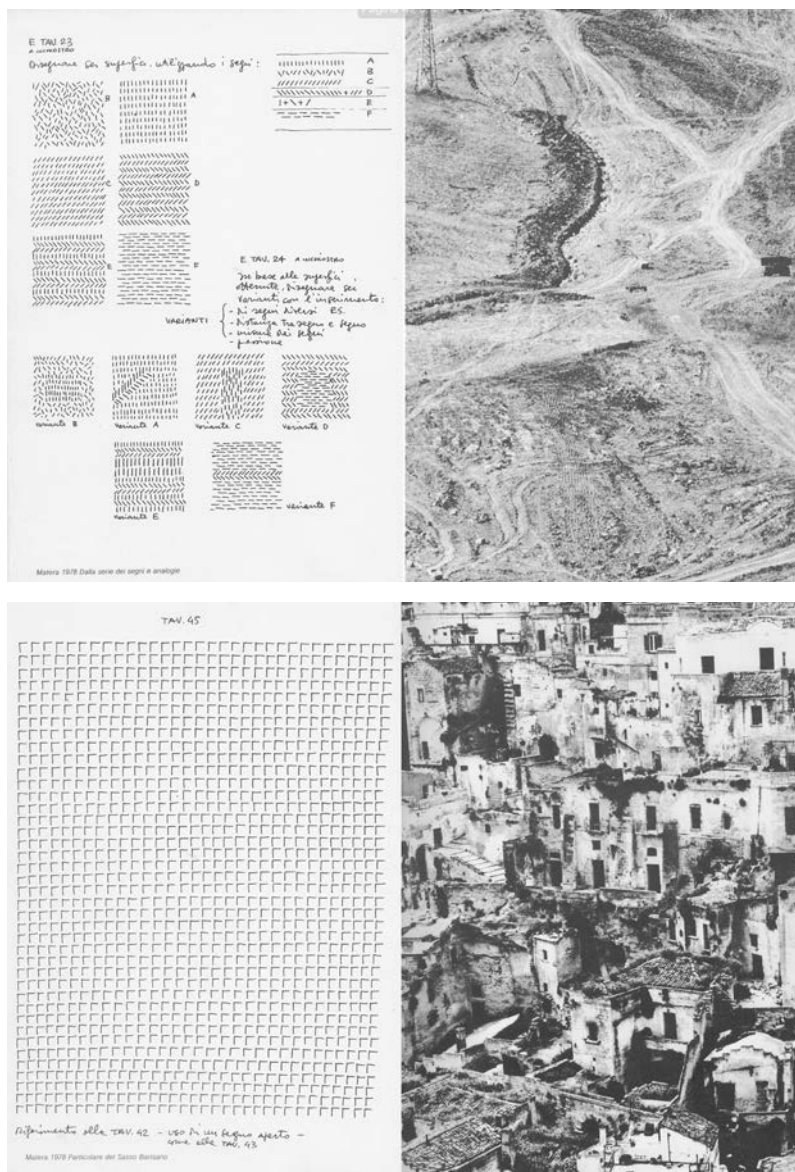
Più di recente, la metodologia di Inmatex ha sviluppato un software specifico per l'analisi e la trasposizione dei dati sensoriali, capace di tradurre i valori materici in linguaggio digitale. Questo strumento consente non solo la visualizzazione computazionale delle stratificazioni di memoria intrinseche a ciascun materiale, ma anche l'interpretazione delle sue trasformazioni emotive e percettive. Si tratta di un passaggio significativo, poiché i materiali analizzati attraverso le scale sensoriali progettate da Inmatex non restituiscono semplici informazioni numeriche, bensì immagini, narrazioni e rappresentazioni che documentano i processi produttivi che caratterizzano i contesti sociotecnici di riferimento (Carullo, Pagliarulo 2024). In questa prospettiva, l'interpretazione delle diacronie produttive, mediata dal controllo computazionale, permette di raggiungere livelli di riproducibilità tecnica necessari per superare le rigidità categoriali legate all'artigianato. Si apre così la possibilità di strutturare nuovi sistemi interpretativi e produttivi capaci di leggere il contesto territoriale di riferimento per restituire alla tradizione un valore dinamico e rigenerativo. Come osservava Franco Cassano si tratta di «leggere nelle tradizioni un deposito di sapienza ecologica, di coscienza del limite, che è stato poi dissolto dal trionfalismo della modernità» (Cassano 1996, p. XV).



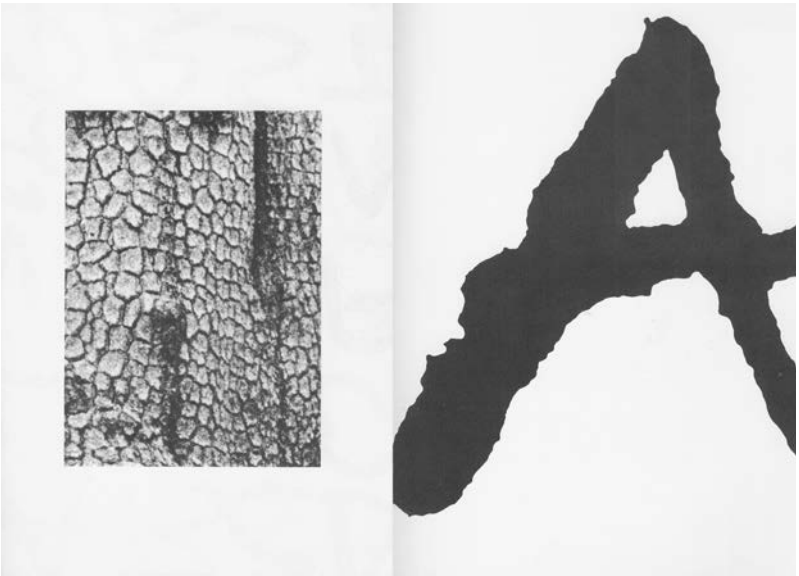
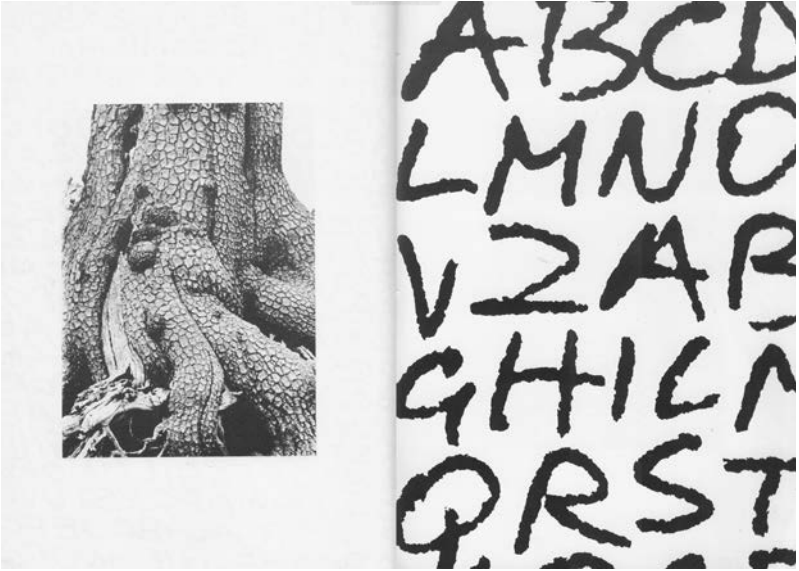
1-2. Mario Cresci, 1979. Copertina e frontespizio del suo libro: *Misurazioni. Oggetti segni ed analogie fotografiche in Basilicata*.

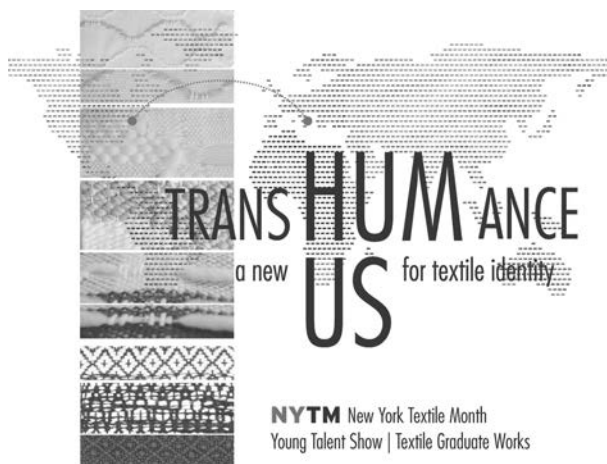


3-4. Mario Cresci, 1979. Immagini tratte dal suo libro *Misurazioni*: utensili contadini e suppellettili quotidiane. L'inversione positivo-negativo, altera la visione consueta di quegli oggetti quotidiani che si trasformano in una nuova e contemporanea cultura dello sguardo.

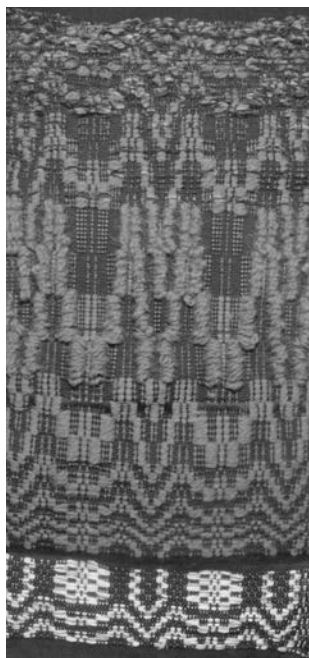


5-8. Mario Cresci, 1979. Immagini tratte dal libro *Misurazioni*. Dal paesaggio alla città, alla natura, nelle sue diverse scale, tutto l'ambiente e i suoi artefatti si trasformano in segni di un nuovo sguardo, in un diverso alfabeto capace di liberare le subculture e le minoranze di ogni genere.





9. *Transhumance: a new humus for textile identity*, a Governor's Island NY, USA. Esposizione degli esiti progettuali di superfici morbide elaborati con gli studenti del Cds in Design del Politecnico di Bari.



10. Riscrittura di una struttura tessile tradizionale a punto "Corona".



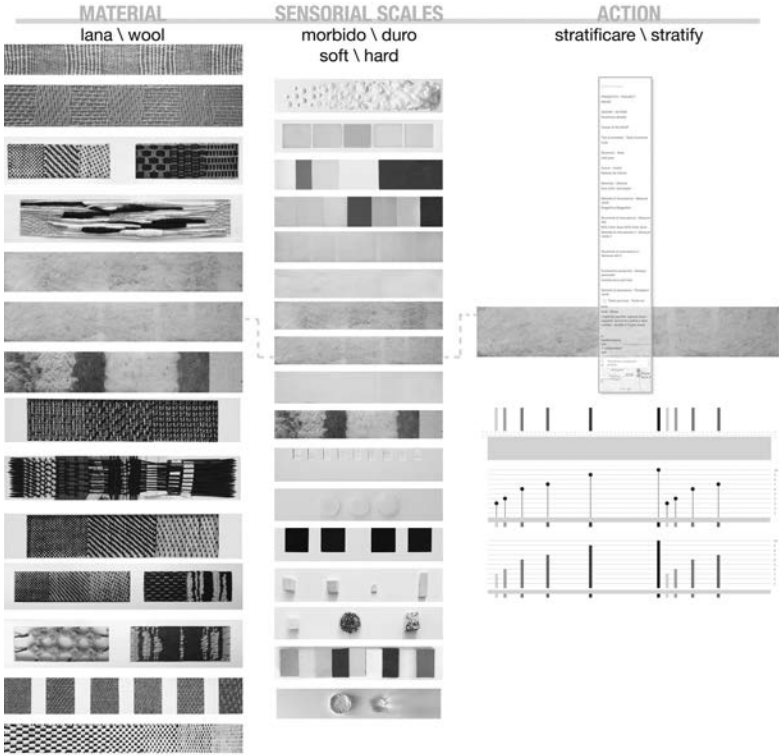
11. Riscrittura di una struttura tessile tradizionale a punto "Occhio di pernice".



12. Frazioni di superfici in cui si sperimentano processi di percezione aptica lungo scale di gradienti sensoriali.



13. *Inmatex*: frazioni di superfici materiche, progettate secondo scale di gradienti sensoriali.



14. *Inmatex*: rappresentazione della materialità delle superfici: processi di migrazione tra materialità e digitale.

## Note

<sup>1</sup> Il Formez è la denominazione abbreviata di Centro di formazione e studi per il Mezzogiorno, associazione di diritto privato, costituita nel 1965, per fornire assistenza tecnica e servizi formativi e informativi soprattutto alle amministrazioni locali. Risponde al Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio, ed è lo strumento della *Cassa* con una missione, delineata nel 1963 dal Ministro Pastore, estremamente moderna ed innovativa: di costruire un centro di formazione per dirigenti, quadri e amministratori pubblici che fosse anche un luogo di progettazione, di impulso, di sostegno culturale, di coordinamento delle politiche di sviluppo del Mezzogiorno.

<sup>2</sup> Mario Cresci frequenta il Corso Superiore di Disegno Industriale di Venezia dal 1963 al 1966 e chiaramente individua che “il principale referente era la scuola di Ulm in Germania” (Cresci 1988, p. 3). Per approfondimenti sul Corso Superiore di Disegno Industriale di Venezia si veda Rizzo, C. (2008). *Corso superiore di disegno industriale di Venezia, 1960-1972: la didattica per il disegno industriale*, relatore Bassi A., Università Iuav di Venezia, Facoltà di design e arti, clasDIP Corso di laurea specialistica in disegno industriale del prodotto, Anno accademico 2006/2007, sessione straordinaria.

<sup>3</sup> Il corso di formazione fu istituito dalla Regione Basilicata nel 1978 per avviare un programma biennale di formazione professionale sull'impiego delle tecniche tradizionali artigianali, e fu promosso dal Dipartimento per la Formazione Professionale in collaborazione con il Dipartimento per le Attività Produttive della Regione Basilicata. Con l'avvento delle Regioni nel 1972 la responsabilità dell'attività di formazione professionale era passata dal Formez, direttamente alle Regioni. Il Formez era l'Ente che affiancava la Cassa del Mezzogiorno per gli aspetti di sostegno allo sviluppo sociale e formativo del Meridione. Come ricorda lo stesso Musacchio, che vi lavorò per trent'anni, il Formez continuò però a dare il proprio contributo anche con la scomparsa della Cassa del Mezzogiorno. Il corso di formazione nacque dunque in un contesto istituzionale specifico del Mezzogiorno d'Italia, non in dipendenza dal Ministero dell'Istruzione.

<sup>4</sup> <https://www.designacademy.nl/page/405/contextual-design>. Sito web del master in *Contextual design* della *Design Academy di Eindhoven*, [30 maggio 2025].

<sup>5</sup> Fondazione nata ad opera di Carolina de Viti de Marco, esponente di un'élite di filantropi laici e liberali, sostenitori di un meridionalismo non assistenzialista, insieme alle figlie Lucia e Giulia Starace, e alla cognata Harriet Lathrop Dunham, con l'obiettivo di togliere le donne dai campi ai quali erano confinate, e donare loro un'arte da imparare e un'indipendenza economica. Le donne fondatrici studiano i punti antichi negli esemplari conservati nei musei e nelle scuole private, e collaborano con le “maestre”, detentrici primigenie dell'arte tessile e del ricamo, che poi passano di generazione in generazione. Un riformismo modernista che negli anni ha inglobato nel suo progetto di recupero sociale non solo donne, ma anche soggetti poliomicelitici e, oggi, immigrati, che la fondazione – nata formalmente nel 1983 per volontà di Giulia Starace – accompagna nel percorso verso l'inserimento lavorativo, trovando aziende che offrano stage. La Fondazione ha riconquistato la ribalta internazionale con la collezione di Dior Cruise 2021. Insieme ai tessuti progettati facendo riferimento agli archivi tessili della Fondazione omonima, sfilando con un fazzoletto in testa, alla contadina, è stato saldato il debito al valore centenario di una questione meridionale più che mai ancora aperta e prodiga di progettualità possibili.

## Bibliografia

- Bassi A., 2018, *Design colendum est*, in Carullo R., Pagliarulo R., *Interior|Design. Action on surfaces. International Exhibition. TransHumance. A new humus for textile identity*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, pp. 5-7.
- Bassi A., 2018, *Nuovo dialogo fra storia, critica e progetto per una didattica contemporanea del design*, in «QuAD», n. 1, vol. 1, pp. 351-360.
- Bulegato F., Pastore M., 2018, *La formazione del designer: il Corso superiore di disegno industriale di Venezia, 1960-72*, in «QuAD», n. 1, vol. 1, pp. 261-284.
- Bruno G., 2016, *A proposito di estetica materialità e media*, Johan & Levi Editore, Cremona (ed. orig. 2014).
- Carullo R., Pagliarulo R., 2013, *Matera anni settanta: Cooperativa Laboratorio Uno S.r.l. Design e formazione nel Mezzogiorno d'Italia*, in «AIS /Design. Storia e ricerche», n. 2, vol. 1, pp. 1-7.
- Carullo R., Pagliarulo R., 2013, *Interior|Design. Action on surfaces. Softness. Azioni in superficie tra didattica e ricerca*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli.
- Carullo R., 2017, *Design delle superfici: gradienti sensoriali tra peso e misura*, in *2nd Environmental Design*, De Lettera Publisher MDA, Torino, pp. 217-228.
- Carullo R., Pagliarulo R., 2018, *Interior|Design. Action on surfaces. International Exhibition. TransHumance. A new humus for textile identity*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli.
- Carullo R., Labalestra A., 2019, *Folclore e delitto. Il design tra artigianato, usanze e ritualità nelle stratificazioni delle culture folcloriche nel Mezzogiorno d'Italia*, in «Md Journal», n. 7, vol. 1, pp. 22-35.
- Carullo R., Labalestra A., 2020, *Il design nelle politiche di sviluppo del Mezzogiorno. I lavori del Gruppo Mezzogiorno 2000 per "l'accrescimento a livello meridionale di un diffuso tessuto di democrazia reale*, in Dellapiana E., Gunetti L., Scodeller D. (a cura di), *Italia: design, politica e democrazia nel XX secolo*, pp. 180-190.
- Carullo R., 2020, *Prospettive a Sud. Da terreni fertili a semenzai: design e formazione*, in «SI», n. 10, vol. 1, pp. 61-81.
- Carullo R., 2021, *Surface markings. Inmatex: Interaction Material Experience*, in Nepravishta F., Maliqari A., Mezini L. (a cura di), *Modernisation and Globalization: Challenges and Opportunities in Architecture, Urbanism, Cultural Heritage*, Filara Print, Tirana, pp. 415-420.
- Carullo R., 2023, *Autarchie contemporanee e modelli di sviluppo meridiano. Design e fibre naturali come patrimoni di cultura materiale*, in Mancini M.,

- Scodeller D. (a cura di), *Design e fibre naturali. Territori, materiali, tecnologie*, Md Journal Dossier, pp. 29-42.
- Carullo R., 2024, *Utensilia© to design. On the “process by which people go about producing things” in International Conference on Environmental Design*, Palermo University Press, Palermo, pp. 203-214.
- Carullo R., Pagliarulo R., 2024, *Nuove “superfici attive”*, in «MD Journal», n. 18, vol. 1, pp. 98-109.
- Cassano F., 1996, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Cresci M., Musacchio, A., Orioli, F., Panella R., 1967, *Comune di Tricarico. Quaderno del Piano*, Officine Grafiche Longo e Zoppelli, Treviso.
- Cresci M., 1977, *Introduzione*, in «2Dimensioni», n. 17, vol. 1, p. 1.
- Cresci M., 1979, *Misurazioni. Oggetti segni ed analogie fotografiche in Basilicata*, Edizioni Meta, Matera.
- Cresci M., 1980, *L'immagine effimera*, in Cresci M. (a cura di), *L'archivio della memoria: fotografia nell'area meridionale, 1967-1980* (s.p.), Arti Grafiche Rocchia, Torino.
- Cresci M., 1981, *La terra inquieta*, Laterza, Roma-Bari.
- Cresci M., 1988, *Un Dialogo*, in «Alterazioni», n. 0, vol. 1, p. 1.
- De Fusco R., Rusciano R., 2015, *Design e Mezzogiorno tra storia e metafora*, Progedit, Bari.
- Faeta F., 2012, *Mario Cresci e la fotografia etnografica, una testimonianza*, in Ficacci L., Ragozzino M. (a cura di), *Forse Fotografia*, Allemandi & C., Torino, pp. 188-192.
- Gramsci A., 1975, *Osservazioni sul folclore*, in Gramsci A., *Quaderni del carcere*, 2014, Einaudi, Torino, pp. 2010-2017.
- Montanari M., 2013, *L'identità italiana in cucina*, Laterza, Roma-Bari
- Musacchio A., 1988, *Introduzione*, in Pertempi S. (a cura di), *Intervento Culturale e Mezzogiorno. L'azione del Formez per il sostegno e la valorizzazione delle risorse culturali*, vol. I, Romana Editrice, Roma, pp. 11-36.
- Pagliarulo R., 2017, *Superfici. Questioni compositive tra materialità, forma e percezione*, in Russo D. (a cura di), *Identity: the colors of project*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 20-25.
- Pasca V., 2018, *La didattica del design: prime considerazioni*, in Furlanis G. (a cura di), *La didattica del design in Italia*, Gangemi Editore, Roma, pp. 79-83.
- Sennet R., 2008, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 2008).
- <https://www.designacademy.nl/page/405/contextual-design>. Sito web del master in *Contextual design* della *Design Academy di Eindhoven* [30 maggio 2025].



## **Progettare attraverso immagini mentali. Un approccio innovativo alla didattica dell'architettura<sup>1</sup>**

*Linda Buondonno, Andrea Giachetta*

L'ipotesi esposta in questo saggio nasce dalla consapevolezza di vivere oggi in una realtà talmente complessa da determinare cambiamenti profondi e continui in molti dei presupposti sui quali, fino a qualche decennio fa, si fondava l'attività di progettazione degli spazi in cui viviamo. Di conseguenza, in questo testo si sosterrà la necessità di un allargamento sul piano cognitivo dei processi formativi per le nuove generazioni di architetti, con particolare attenzione all'uso delle "immagini mentali". Un simile approccio, utile anche ai fini della sempre più indispensabile autoformazione continua – ovvero il costante aggiornamento delle proprie abilità e competenze che il mondo odierno richiede – potrebbe inoltre contribuire, come mostrano alcuni recenti esperimenti, ad affrontare meglio la transizione digitale, uno degli aspetti più pervasivi della complessità contemporanea.

Per introdurre più concretamente la tematica delle immagini mentali, che sarà poi ripresa in questo saggio come ipotesi di lavoro in campo didattico, e tenendo conto della specificità disciplinare qui in esame, può essere utile proporre a chi legge una breve esperienza preliminare. Si provi dunque a richiamare alla mente l'immagine dell'androne, cioè lo spazio di accesso del proprio condominio o, in alternativa, di quello di parenti o amici. Con il cosiddetto "occhio della mente", si provi a girare lo "sguardo" virtualmente per "vedere" finiture, povere o ricche che siano, materiali di rivestimento, gradini che salgono al piano superiore e altri dettagli. La grande maggioranza

delle persone<sup>2</sup>, con un po' di concentrazione, riuscirà a "visualizzare" l'androne in un dettaglio tale da poterne raccontare ad altri, in modo piuttosto preciso, la configurazione spaziale, i colori, i materiali e, in certi casi, persino le percezioni sensoriali o le sensazioni emotive che quello spazio suscita. Eppure, se si chiedesse ora di dire quante siano, ad esempio, le lastre di rivestimento (a pavimento o a parete) o i gradini presenti, probabilmente non saprebbe rispondere.

Jean-Paul Sartre spiegava questa simultanea precisione e imprecisione delle immagini mentali con una descrizione onirica del Pantheon: «vedo insieme la bianchezza delle colonne, il grigiore del frontone come qualità separate; so a un tempo che il frontone è una cosa e le colonne un'altra – e in pari tempo mi do una bianchezza che è grigiore, colonne che sono frontone, un tempio senza parti» (Sartre 1940, p. 142). Probabilmente il filosofo si riferiva al Pantheon neoclassico di Parigi, ma la lettrice o il lettore, se più familiare, può provare a immaginare quello adrianeo di Roma. Data la notorietà del monumento, forse riuscirà a ricordarne alcuni scorci, l'oculus della magnifica cupola e, in qualche caso, molto altro. Tuttavia, per quanto dettagliata possa sembrare l'immagine ricostruita, è improbabile (a meno che non stia leggendo qualche esperta/o di storia dell'architettura) che sappia dire con precisione quanti siano i cassettoni della cupola o anche solo i loro ordini, né il numero delle colonne del pronao, pure presenti nel ricordo d'insieme<sup>3</sup>.

Questa è la natura specifica delle immagini mentali: da un lato precise e sintetiche, capaci di immergerci in uno spazio fino quasi a farci percepire cosa significhi starvi dentro; dall'altro contraddistinte da un alone di incertezza. Forse è proprio questa duplice caratteristica a renderle uno strumento straordinario per l'architetto/a che in fase di progettazione deve iniziare a modellare gli spazi nella loro forma e consistenza materiale, costruttiva e percettiva, "vedendoli" e comprendendoli nel loro insieme. In questa fase iniziale, tuttavia, è importante

preservare una certa vaghezza, quella stessa incertezza che consente alla mente di elaborare, sondare, valutare e selezionare diverse alternative possibili<sup>4</sup>.

Se le immagini mentali – o, forse meglio, le abilità immaginative – rappresentano uno strumento creativo di primaria importanza per la modellazione progettuale degli spazi, al pari del disegno, del calcolo strutturale o fisico-tecnico, della realizzazione di plastici e di altre pratiche già consolidate nei corsi di architettura, appare evidente che potrebbero diventare a pieno titolo oggetto specifico di insegnamento nella formazione di architetti e designer. Eppure, ad oggi, approcci didattici fondati esplicitamente sull'uso di immagini mentali risultano rarissimi, se non pressoché assenti.

## 1. La didattica del progetto in architettura

La didattica dell'architettura è, in generale, un campo estremamente complesso. Per fornire gli strumenti necessari alla progettazione edilizia e territoriale, richiede tradizionalmente un quadro vasto e articolato di competenze eterogenee, che spaziano dalla matematica alla storia dell'architettura, dalla fisica tecnica al disegno (manuale e digitale), dalle tecnologie costruttive alla composizione delle forme, dalla statica delle strutture al paesaggio, dal restauro all'estimo, fino al design degli interni e all'urbanistica. Questa pluralità di discipline – alcune delle quali offrono anche rudimenti per l'uso di diversi sistemi di modellazione, siano essi matematico-fisico-strutturali, grafico-descrittivi o economici – costituisce una grande opportunità per docenti e studenti, ma rappresenta al tempo stesso una difficoltà, sia nella definizione di obiettivi didattici condivisi, sia nell'elaborazione di un linguaggio comune per il confronto.

Dal 2019, in piena crisi pandemica, presso il Corso di Laurea triennale in Scienze dell'architettura di Genova (allora coordinato da uno degli autori di questo saggio, Andrea Gia-

chetta), è stato avviato, per alcuni anni, un interessante progetto di innovazione didattica sostenuto dall'ateneo. L'iniziativa ha offerto significative opportunità di confronto tra docenti di discipline diverse sulle metodologie didattiche, favorendo anche lo scambio di esperienze legate a differenti tipi di modellazione (figure 1-2). Questo progetto, documentato in un volume collettaneo (AA.VV. 2021), ha avuto nel tempo diversi sviluppi, alimentando riflessioni come quella qui presentata su un aspetto particolarmente rilevante e specifico di quella che si potrebbe definire didattica del "progetto di architettura".

Infatti, studentesse e studenti di architettura, oltre ad apprendere – come si è sopra scritto – tutto ciò che serve per progettare in relazione a discipline molto diverse, devono soprattutto imparare "come si fa a progettare". Questa competenza, distinta e autonoma rispetto a quelle tecnico-scientifiche o umanistiche<sup>5</sup>, nei corsi di studio in architettura, viene oggi acquisita principalmente attraverso i cosiddetti laboratori di composizione, tecnologia, urbanistica e restauro (nonché paesaggio, interior design, ecc.). Si tratta di insegnamenti in cui gli studenti sono chiamati ad apprendere il progetto attraverso la simulazione dei processi progettuali da prospettive differenti.

Quella dei laboratori è un'attività didattica – che gli autori di questo saggio svolgono nell'ambito dei Laboratori di tecnologia del secondo anno del Corso di Laurea triennale in architettura di Genova<sup>6</sup> – particolarmente caratterizzante e stimolante, ma che richiederebbe un complesso cambio di prospettiva generale. In queste discipline laboratoriali, rivolte in modo specifico all'insegnamento dell'attività progettuale, la didattica si fonda infatti prevalentemente – oltre che, quando va bene, sull'esercizio di alcune delle competenze sopra menzionate – sulla discussione e valutazione (non sempre oggettivabile) degli "esiti" dei processi immaginativi degli studenti.

Si analizzano e si giudicano quindi gli elaborati prodotti dagli studenti per presentare le proprie idee progettuali – disegni, plastici, relazioni, ecc. – intervenendo al massimo

sugli aspetti tecnici della loro realizzazione, ma trascurando in gran parte i processi cognitivi legati alle fasi immaginative che ne hanno reso possibile la generazione. In altre parole, la discussione, la correzione e la valutazione si concentrano quasi esclusivamente sugli esiti del lavoro degli studenti – ovvero, semplificando, sulla bontà dei loro progetti – senza lavorare (o lavorando solo in modo marginale) sui processi mentali che li hanno prodotti.

Benché nell’immaginario comune – alimentato anche dalle “pose” delle archistar e dalle fotografie che le ritraggono pensose e ispirate accanto alle loro opere – la professione dell’architetto/a appaia fondata sull’esercizio del pensiero creativo, nell’insegnamento dell’architettura raramente ci si concentra su come studentesse e studenti sviluppino effettivamente tale pensiero, limitandosi a giudicarne gli esiti. Nella formazione al progetto di architettura, il processo risulta spesso trascurato rispetto al prodotto, con un curioso ribaltamento tra attività professionale e attività didattica: nella prima sarebbe normale dare maggiore peso al prodotto rispetto al processo, ma si insiste invece – anche per motivi promozionali – sulle bizze creative degli architetti e sulle narrazioni che raccontano la genesi delle loro idee; nella seconda, ovvero nella formazione all’architettura, ci si concentra soprattutto sul risultato e molto meno su come esso sia stato raggiunto, che è invece ciò che andrebbe insegnato.

Quello dei processi cognitivi, nell’insegnamento dell’architettura (e forse di molte altre discipline), è un terreno in gran parte inesplorato non tanto perché richieda competenze nuove, quanto perché la sua stessa esistenza sembra spesso ignorata. Eppure, una maggiore consapevolezza e un miglior controllo di tali processi sarebbero indispensabili per fornire agli studenti strumenti di autoformazione permanente, sempre più utili in un ambito soggetto a continue e rapide trasformazioni tecnologiche, normative, dei mezzi espressivi e del gusto estetico.

## 2. La formazione delle abilità cognitive dell'architetto

Toyo Ito, uno dei più grandi architetti contemporanei, già trent'anni fa scriveva che «le opere di architettura non sono dissimili da deperibili filetti di pesce, avvolti in un foglio di cellophane su uno scaffale di un negozio di surgelati» (Ito 1994, p. 26) per sottolineare la rapidità con cui la loro immagine passa di moda (si veda anche Giachetta 2004). Ma non si tratta solo di linguaggio: anche materiali, tecnologie e sistemi costruttivi mutano oggi molto più rapidamente che in passato. In realtà, i nuovi si sommano continuamente a quelli tradizionali, tanto che non sappiamo come costruiremo tra vent'anni, mentre è certo che, in alcuni casi, continueremo a impiegare soluzioni già utilizzate secoli fa. Allo stesso modo cambiano le logiche organizzative del lavoro e le competenze, mentre ancor più rapido è l'avvicinarsi di norme, modelli di gestione e finanziamento. A ciò si aggiunge la cosiddetta trasformazione digitale che, all'alba dell'esplosione dell'IA<sup>7</sup>, si configura come una vera e propria rivoluzione.

Queste trasformazioni rischiano di rendere in breve tempo obsoleti i precetti stilistici e le regole costruttive apprese, e quindi superati i giudizi di valore ricevuti da studentesse e studenti sui lavori svolti all'università. In altri termini, ha ben poco senso fornire loro soltanto valutazioni sulla presunta correttezza formale, espressiva, funzionale e costruttiva dei loro elaborati, se tali criteri possono perdere validità – o addirittura essere sovvertiti – nel giro di pochi anni. Al contrario, sviluppare la capacità di gestire in modo consapevole le proprie facoltà immaginative all'interno del processo progettuale potrebbe rivelarsi una risorsa molto più utile e duratura.

Lavorare, a livello cognitivo, sulla consapevolezza e sullo sviluppo delle capacità immaginative di studentesse e studenti può avvenire in molti modi, più o meno diretti ed espliciti<sup>8</sup>. Non vuol dire, tuttavia, richiamare a parole l'importanza del gesto creativo, come fosse un'ispirazione artistica innata: la

formazione delle progettiste e dei progettisti architetti consiste, come si è scritto, nel mettere a sistema numerose competenze culturali e tecniche attraverso un'immaginazione che tenga conto della fattibilità fisica di spazi da pensare, e destinati a essere costruiti, abitati e vissuti.

Uno dei possibili modi per affrontare questa sfida didattica è provare a insegnare, nell'ambito dei processi di elaborazione progettuale, a lavorare sulla produzione di immagini mentali. Come si è detto, esse costituiscono un formidabile sistema di prefigurazione dello spazio architettonico, ma rimangono assolutamente trascurate e misconosciute, al punto che – incredibilmente – non trovano spazio nei corsi di studio in architettura.

Si tratta, in realtà, di un tema davvero difficile, che ha ricevuto e continua a ricevere interpretazioni molto diverse, spesso contrastanti, nei campi della filosofia, delle scienze cognitive e dell'arte, mentre quasi del tutto assente risulta la riflessione in ambito architettonico e progettuale.

Le immagini mentali sono da secoli al centro di un dibattito filosofico (che non possiamo qui certo affrontare e per il quale si rimanda a Giachetta 2019). In una prima fase ha visto contrapporsi una prospettiva idealista a una empirista, con posizioni intermedie di pensatori come Sartre (1936; 1940); successivamente, nell'ambito delle scienze cognitive, il confronto si è spostato tra un modello analogico-pittorico (Kosslyn 1983) e uno proposizionalista (Pylyshyn 1981). A partire dagli anni Novanta, grazie alle tecniche di neuroimaging, anche di carattere progettuale (Pearson 2019; Pearson, Kosslyn 2015) si riesce a dimostrare che, in effetti, attraverso le immagini mentali si processano realmente molte informazioni.

Da questo punto di vista, tra le potenzialità dell'impiego didattico di metodologie volte a stimolare l'uso delle immagini mentali nella formazione di architetti/e (ma anche ingegneri/e edili e designer) vi è, ad esempio, quella di far comprendere a studentesse e studenti l'importanza di prefigurare e definire

nella propria mente, prima ancora di rappresentarlo, il progetto da elaborare, imparando così a «[...] disegnare quel che si immagina piuttosto che immaginare cosa disegnare» (Giachetta 2022, p. 23). Non si tratta di un semplice gioco di parole; accade spesso che, soprattutto tra le/i giovani progettiste/i, la creazione di uno spazio architettonico avvenga senza lo sforzo preliminare di “vederlo” e di “entrarvi” virtualmente con l’immaginazione (come è stato fatto all’inizio di questo saggio). Più frequentemente, invece, studentesse e studenti si affidano sin da subito al disegno delle piante e successivamente degli alzati (processo indotto anche dall’uso di alcuni software di progettazione), rimanendo però su un piano troppo astratto che non permette loro di cogliere e governare appieno la tridimensionalità, la complessità spaziale, la dimensione multi-sensoriale e la ricchezza percettiva – e persino emotiva – che le rappresentazioni mentali possono invece restituire in modo molto più efficace.

Siccome l’impiego di immagini mentali per progettare nuovi spazi architettonici implica il richiamo alla memoria di esperienze vissute in modo immersivo – e quindi un continuo riferimento a situazioni spaziali, percettive e propriocettive precedenti –, avvalersi di queste immagini, con tutto il loro portato, favorisce normalmente una migliore comprensione delle relazioni spaziali e degli aspetti materico-costruttivi dell’architettura.

Infine, proprio la natura al tempo stesso precisa e ambigua delle rappresentazioni mentali le rende, come si è visto, uno strumento di modellazione architettonica particolarmente efficace.

Per queste ragioni, l’uso delle immagini mentali è un tema al quale chi scrive si dedica da alcuni anni attraverso testi realizzati e curati insieme a colleghe e colleghi non solo architetti, ma anche psicologi e neurologhe/gi. Ci si può ricordare, ad esempio, il numero 7 della rivista GUD, dal titolo *Sinapsi*, che raccoglie contributi di architetti/e, filosofi/e,

neuroscienziati/e e psicologi/ghes di rilievo come Giacomo Rizzolatti, Giovanni Vecchiato, Fausto Caruana, Dario Costi, Antonella Marchetti, Cinzia Di Dio, Sergio Agnoli e Manila Vannucci<sup>9</sup>; oppure diversi altri scritti elaborati in collaborazione con esperti di scienze cognitive e corredati di esperimenti cognitivi (Buondonno et alii 2023; Buondonno, Leandri 2024; Buondonno, Giachetta 2024). Da menzionare anche il volume *Architettura e immagini mentali* (Giachetta 2022) che raccoglie contributi di molti colleghi del gruppo di ricerca di chi scrive e di psicologi quali Manila Vannucci, Carlo Chiorri, Michele Masini e Tommaso Piccinno, questi ultimi membri del Team per l'innovazione didattica dell'Università di Genova<sup>10</sup>.

Proprio questo team, alcuni anni fa, nell'ambito del progetto di innovazione didattica già richiamato, ha aiutato chi scrive e colleghe/i docenti nell'impostazione di un piccolo esercizio centrato sulle immagini mentali programmato e ripetuto più volte nei Laboratori di tecnologia del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura dell'Università di Genova. L'esercizio era pensato come attività preliminare ad altre più complesse, relative alla progettazione di edifici reali.

Vale la pena richiamarne brevemente i contenuti per mostrare come possa essere progettata e svolta un'attività didattica sull'impiego delle immagini mentali in architettura.

### 3. Una sperimentazione didattica sull'impiego delle immagini mentali

L'esercizio, svolto all'inizio dell'anno, solitamente come primo di tre, prevede la progettazione in piccoli gruppi (due o tre persone) dell'involucro di una struttura cubica in legno, effettivamente disponibile in laboratorio, formata dai soli spigoli e con lato di circa un metro e ottanta. A seconda degli anni nei quali l'esercizio è stato svolto, alle studentesse e agli studenti sono state fornite indicazioni specifiche sui materiali da

impiegare per il rivestimento del cubo (ad esempio carta o cartoncino, materiali di recupero raccolti e schedati in precedenza, ecc.) oltre a un budget massimo per contenere le spese. Il progetto deve rispettare alcuni requisiti: il cubo deve essere accessibile e l'involucro – eventualmente sostenuto da una struttura secondaria – deve essere progettato in modo da consentire a chi vi entra di vivere una percezione predefinita dello spazio. Lo scopo dei progetti non deve essere quello di impressionare, spaventare o divertire i visitatori con effetti ottici o finte prospettive, bensì progettare materiali ed elementi tenendo conto anche delle possibili ricadute sulla sfera multi-sensoriale, pur nella diversità delle esperienze personali. Infine, l'involucro deve essere montato e smontato in tempi molto brevi: nei diversi anni nei quali l'esercizio si è svolto, alcuni o tutti i progetti sono stati effettivamente realizzati, e occorre garantire a ciascun gruppo la possibilità di installare a turno il proprio involucro sulla struttura fornita.

Studentesse e studenti progettiste/i procedono obbligatoriamente secondo tappe predefinite. Si tratta ovviamente di una forzatura didattica – come viene loro spiegato – finalizzata a far acquisire maggiore consapevolezza del processo progettuale.

Per prima cosa, i componenti di ciascun gruppo devono arrivare (si spiegherà poi come) a un'immagine mentale condivisa del loro progetto e, prima ancora di disegnarla, descriverla in una relazione scritta che ne illustri tutti gli aspetti dimensionali, materici, tecnologico-costruttivi e percettivi. Successivamente, i gruppi passano alla realizzazione di schizzi, disegni e modelli in scala per rappresentare quello che hanno immaginato e descritto a parole, valutando alternative formali, costruttive e di montaggio, anche rispetto al budget disponibile. Infine, i progetti – in alcuni casi tutti, in altri solo quelli scelti anche attraverso un processo di valutazione tra pari – vengono realizzati e valutati anche in relazione alla coerenza con le intenzioni progettuali espresse. In questa fase, sebbene le dimensioni del cubo siano modeste, studentesse e studenti

hanno modo di confrontarsi con alcuni problemi legati al passaggio dal progetto alla realizzazione. Tuttavia, non è questo lo scopo principale dell'attività. L'aspetto didattico più importante dell'esercizio consiste infatti nella sperimentazione del metodo impiegato nella prima tappa, volto a stimolare la produzione di immagini mentali. Questo metodo, una volta acquisito, viene utilizzato dalle studentesse e dagli studenti anche negli esercizi successivi dei laboratori e, da alcune/i di loro, persino come approccio per svolgere compiti assegnati in altri insegnamenti laboratoriali o per le tesi di laurea.

Il metodo si articola in alcune fasi, delle quali l'ultima è la più importante. Nella prima, i membri di ciascun gruppo parlano liberamente del tema assegnato, con il solo vincolo di non poter disegnare nulla. Si confrontano quindi su possibili strategie per impostare il progetto. Poi, ciascun/a componente del gruppo prende un po' di tempo per formarsi una prima idea dell'involucro del cubo. Anche in questo caso è richiesto esplicitamente di non disegnare, ma di immergersi con l'immaginazione nello spazio delimitato dal cubo, entrando virtualmente come se fosse reale. Per agevolare l'esercizio, la struttura lignea di base viene montata in aula. In questa fase, molte/i studentesse/studenti si dichiarano impacciate/i e in difficoltà, non essendo abituate/i a un compito di natura immaginativa. Segue poi un lavoro basato su interviste guidate, che normalmente permette di superare il disorientamento iniziale e di acquisire – spesso per la prima volta, secondo le testimonianze – la capacità di produrre immagini mentali sempre più precise della propria architettura. L'attività si svolge in gruppo, con un supporto iniziale da parte delle/dei docenti. Le interviste vengono rivolte ad una/un componente alla volta: dopo aver richiamato alla mente la propria idea di progetto, la studentessa/lo studente viene sollecitata/o con una serie di domande mirate ad affinare le sue immagini mentali. Per rispondere alle domande, deve immaginare di spostarsi intorno al cubo o di entrarvi, “vedendone” le diverse parti e aggiungendo via via

dettagli non ancora considerati. Così, è costretta/o a formarsi sempre nuove immagini mentali. Ad esempio, chi conduce l'intervista può chiedere: «sei entrata/o all'interno del cubo a piedi nudi, quale sensazione provi? Descrivila, spiegando da cosa è prodotta» oppure «quale tipo di luce vedi riflessa sulle pareti o sul pavimento del cubo?». Queste domande costringono l'intervistata/o a immaginare materiali, qualità sensoriali e percezioni alle quali spesso non aveva minimamente pensato. Nel gioco di domande e risposte emergono concetti come caldo o freddo, oppure ruvido o liscio, opacità e trasparenza, presenza e natura delle bucatore dell'involucro, che riconducono alla scelta di specifici materiali e soluzioni costruttive. Per spiegare la sensazione provata, l'intervistata/o, deve per forza immaginare di viverla entrando virtualmente nel cubo e attivando la propria immaginazione. Le domande possono toccare aspetti molto diversi; di seguito se ne propone una traccia indicativa, dal momento che l'evolversi dell'intervista dipende sempre dalle risposte fornite di volta in volta.

Dove ti immagini sia collocata la tua struttura? In uno spazio esterno, in un ambiente protetto, all'interno?

Ti stai avvicinando alla struttura, cosa vedi man mano? Capisci come si entra?

Se giri intorno al cubo, cosa cambia? Come sono gli spigoli? Vedi la struttura del cubo o è nascosta?

Sono presenti aperture sulle facce laterali? Di grandi o piccole dimensioni?

Come sono fatte? Hanno bordature? Sono raccolte o sparse? Puoi vedere o intravedere l'interno? Sono presenti aperture sulla faccia superiore? Le puoi vedere? Come fai a vederle?

L'involucro sarà finito con colori chiari o scuri? Omogenei o disomogenei? Brillanti o opachi?

Se ti avvicini, come fai ad entrare? Con quale sequenza di movimenti?

Cosa succede all'interno? Quali sensazioni provi? Perché? Da cosa sono indotte? Quale è il cambiamento più importante rispetto all'esterno? Perché avviene? Da cosa è specificatamente prodotto?

Quali variazioni di luce si avvertono all'interno se cambiano le condizioni di illuminazione esterne?

Da dove entra la luce? Dove si posa?

Si formano ombre? Dove? Come sono queste ombre? Descrivile: perché sono in questo modo? Cosa le ha generate?

L'involucro è traslucido o è opaco? La visione dell'interno dall'esterno è nitida? Si distinguono solo ombre?

Quel è la visione dall'interno verso l'esterno? Cosa vedi?

Se entri a piedi nudi quale sensazione provi? Il contatto con il terreno è diretto o mediato da qualcosa? Di cosa si tratta?

Se ti sdrai quali sensazioni provi? Cosa attira la tua attenzione? Cosa si vede se lo sguardo si sposta verso l'alto o verso il basso?

E se ti chini o ti siedi?

Se tocchi l'involucro, cosa senti? Quali sensazioni provi?

Se fossi bendata/o cambierebbe qualcosa? Se il contatto avviene con il palmo della mano? Con i polpastrelli?

All'interno si può percepire un particolare odore?

All'interno si percepiscono suoni particolari? Quale elemento li produce?

Con quale intensità?

Sei tu stessa/o, con il tuo movimento, a produrre rumore? Come avviene?

L'installazione è stabile o instabile?

Immaginati davanti a uno degli spigoli e spingi, la struttura si muove?

Con quale genere di movimento?

Come si aggancia l'involucro agli spigoli del cubo?

Se c'è una struttura secondaria di sostegno, quali sono gli elementi che la compongono? Sono visibili?

Come sono collegate le varie parti tra loro?

Quali sono le caratteristiche dei giunti? Si possono vedere? Si possono toccare? Come sono al tatto?

Quali difficoltà potrebbe presentare l'assemblaggio e lo smontaggio delle parti?

Immaginati mentre, con le tue e i tuoi compagni di gruppo, state montando il vostro involucro: come vi organizzate? Da dove partite?

Quale sequenza di operazioni fate?

Cosa avrete già predisposto / precostruito e cosa costruirete sul momento?

Chiaramente, chi conduce l'intervista deve acquisire una certa pratica nel fare domande che aiutino l'intervistata/o a immaginare cose non ancora immaginate; per questo motivo è previsto un supporto iniziale dei docenti e, negli anni in cui sono stati disponibili, anche di psicologi coinvolti nel progetto. Solitamente, al termine del processo, l'intervistata/o possiede immagini mentali molto più precise del proprio progetto e, soprattutto, ne ha afferrato l'importanza a fini progettuali. L'esercizio non è semplice da spiegare né da condurre e richiede a studentesse e studenti un certo tempo per essere assimilato, ma i risultati (anche quelli realizzati) si sono rivelati molto interessanti (figure 3-5).

#### 4. I processi immaginativi in architettura e la transizione digitale

L'esercizio si è evoluto nel tempo ed è stato applicato con diverse varianti. Si tratta, in ogni caso, solo di una delle possibili attività che, secondo chi scrive, potrebbero e dovrebbero essere sviluppate più ampiamente nei prossimi anni, anche all'interno di altri insegnamenti, per rendere gli studenti più autonomi e capaci di autoformazione permanente.

Questa riflessione appare tanto più urgente nell'attuale fase di profonde trasformazioni, che investono l'architettura come molti altri campi. Tra queste, una delle più rilevanti per i processi immaginativi è la cosiddetta transizione digitale.

L'innovazione tecnologica investe l'architettura su diversi piani: sia i materiali da costruzione sia i processi produttivi e costruttivi sono costantemente sottoposti a trasformazioni che incidono sull'artefatto architettonico. Allo stesso tempo, anche gli strumenti digitali di progettazione a disposizione dell'architetto conoscono oggi una accelerazione continua degli aggiornamenti. È proprio questo aspetto ad avere un impatto diretto sul pensiero progettuale, cioè sulle modalità con le quali prende forma l'idea progettuale prima ancora di tradursi in consistenza materiale.

Benché l'oggetto di tale modellazione sia l'esperienza dello spazio architettonico nelle sue dimensioni percettiva e motoria, si è ritenuto imprescindibile indagare l'interazione tra strumenti digitali per la progettazione e immaginazione, intesa come la capacità di veicolare nel progetto quei contenuti relativi alla multisensorialità e al movimento (Nanay 2018), che non possono essere trascurati nella fase progettuale.

In questo contesto, la produzione di immagini mentali non va intesa nella sua connotazione puramente fantasiosa, bensì nella sua componente "storica", secondo la distinzione proposta da Ezio Manzini. Per l'autore, l'immaginazione dello spazio architettonico riguarda

una particolare categoria dell'immaginabile: l'immaginabile fattibile, il pensabile ancorato alla conoscenza dei mezzi tecnici disponibili, a partire dai quali può diventare possibile. Pensare il possibile costituisce la base di ogni attività progettuale. Il pensabile-possibile si fonda sull'integrazione della capacità di immaginare, specifica dell'uomo e come tale a-storica (in relazione alla storia umana, non a quella biologica), con una componente storica: lo sviluppo dei mezzi tecnici disponibili in un dato istante, i sistemi di rappresentazione e i riferimenti di senso cui ci si riallaccia in un determinato momento e in una determinata configurazione culturale (Manzini 1986, p. 48).

Questa posizione risulta coerente con le teorie della mente estesa che, prendendo le distanze dal cognitivismo classico, hanno scardinato la rigida distinzione tra corporeo ed extra-corporeo, interno ed esterno, nello studio dei processi cognitivi. Esse propongono infatti di estendere i confini dell'unità di analisi al di là del limite corporeo dell'individuo, al fine di includere eventi cognitivi più ampi, che raccolgano relazioni tra persone, artefatti, spazio e tempo. Secondo questo approccio,

l'organismo umano è connesso con un'entità esterna secondo un'interazione bidirezionale, creando un sistema di coppia che può essere

visto come un sistema cognitivo a sé stante. [...] Se rimuovessimo il componente esterno, la competenza comportamentale del sistema decadrebbe, come succedrebbe se rimuovessimo una parte del cervello. [...] questo tipo di processo di coppia conta tanto quanto un processo cognitivo, che sia o meno interamente nella testa (Clark, Chalmers 1998, pp. 8-9).

Nel contesto qui presentato, l'unità di analisi è costituita da architetto (esperto o studente), dallo spazio oggetto della progettazione e dagli stimoli visuali prodotti dalle immagini interattive generate dagli strumenti digitali. Queste ultime costituiscono oggi il sistema predominante di modellazione dello spazio, rispetto agli altri, ma al tempo stesso veicolano e ricevono informazioni da e verso gli altri sistemi. Considerando le immagini mentali come uno dei possibili modelli dello spazio, lo studio si è focalizzato proprio sull'interazione tra esse e i modelli gestiti dagli strumenti digitali.

Grazie alla collaborazione con psicologi e neurofisiologi è stato possibile inaugurare una traiettoria di ricerca che ha prodotto, tra i suoi esiti, due esperimenti volti ad indagare alcuni aspetti dell'incidenza degli strumenti digitali sulla capacità immaginativa.

Il primo esperimento, condotto con il supporto della Prof.ssa Manila Vannucci e del Prof. Carlo Chiorri, psicologi, ha coinvolto 90 studenti. È stato chiesto loro di progettare, a gruppi alternati, in due sessioni distinte e in due diverse condizioni: da un lato utilizzando i software CAD 2D-3D normalmente impiegati, dall'altro, senza alcuno strumento di modellazione, né digitale né analogico, ma affidandosi esclusivamente alla prefigurazione mentale. Alla fine di ogni sessione, gli studenti sono stati sottoposti ad una serie di questionari già validati o costruiti ad hoc. I risultati sono stati significativi, facendo emergere importanti differenze tra chi usava il computer e chi no. Ad esempio, chi utilizzava il computer risultava più concentrato e con un maggior controllo metrico dello spazio,

al contempo, però, elaborava meno idee, in modo più astratto e con minore immersione nella realtà immaginata

In un secondo esperimento, condotto nuovamente con Vannucci e Chiorri, e con la collaborazione dell'Arch. PhD Gaia Leandri e il Dr. Massimo Leandri, neurofisiologo, sono stati coinvolti 30 architetti professionisti esperti. Attraverso strumenti psicometrici validati sono stati selezionati due sottogruppi omogenei in base allo stile cognitivo: *object* (orientato alla visualizzazione di immagini mentali pittoriche e dettagliate) o *spatial* (caratterizzato da un maggior controllo spaziale e dalla capacità di rotazione delle immagini mentali). In una seconda fase dell'esperimento, l'attività cerebrale dei due gruppi è stata monitorata tramite elettroencefalogramma durante lo svolgimento di un compito progettuale con uno strumento che simulava l'impiego di software BIM (Building Information Modeling) (figura 6). I risultati hanno mostrato significative differenze nell'attività elettroencefalografica tra i due gruppi, pur restando omogenei al loro interno. Seppur ottenuti su un campione ridotto, tali esiti rappresentano un primo passo verso una lettura critica dell'incidenza degli strumenti digitali sul processo progettuale.

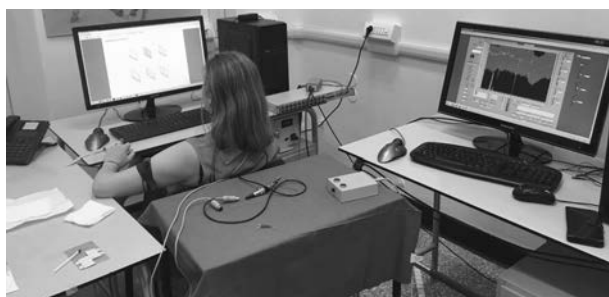
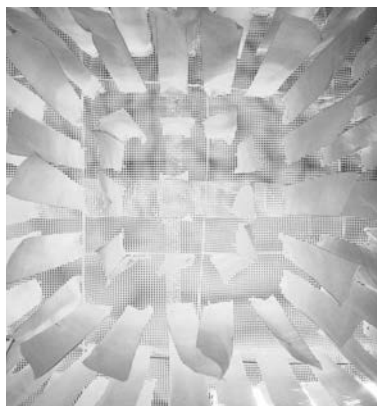
Alla luce di questi risultati e delle riflessioni che li hanno guidati, appare sempre più evidente la necessità di collocare la didattica del progetto di architettura nel contesto culturale e tecnico contemporaneo. In questo quadro, essa può trarre beneficio da un'osservazione critica del rapporto tra strumenti tecnologici di progettazione e studenti. Raggiungere una metacognizione del proprio processo progettuale, comprendere come questo possa variare dinamicamente in funzione delle "esternalità attive" disponibili e valutare i possibili esiti derivanti da variabili interne al processo stesso, potrebbero costituire nuovi e fondamentali obiettivi didattici per la formazione degli architetti.



1-2. Momenti di lavoro nell'ambito di una delle attività del progetto di innovazione didattica del corso di laurea in Scienze dell'Architettura dell'Università di Genova avviato nel 2019 (credits: Unige, 2022).



3-4-5. Laboratori di tecnologia del Dipartimento Architettura e Design dell'Università di Genova; alcune realizzazioni dell'esercizio dei cubi rispettivamente degli studenti: Lorenzo Di Cristina, Lorenzo Marini, Alessia Catalano; Asyl Awawdeh, Elena Ferrari, Valentina Ghio; Abdelali Andaloussi, Andrea Bologna, Alessio Bortini (credits: Linda Buondonno, Adelaide Dighero, Andrea Giachetta, 2020-22).



6. Soggetto fotografato nella fase dell'esperimento (realizzato da Linda Buondonno, Gaia Leandri, Massimo Leandri con la collaborazione di Andrea Giachetta, Manila Vannucci, Carlo Chiורי) che prevedeva la registrazione dell'attività corticale durante lo svolgimento di un compito progettuale guidato (credits: Linda Buondonno, 2023).

## Note

<sup>1</sup> Il saggio è il risultato di un lavoro congiunto: Andrea Giachetta ha curato prevalentemente la prima parte, mentre Linda Buondonno la seconda.

<sup>2</sup> Esistono tuttavia soggetti afantastici, ovvero con “cecità immaginativa” e non in grado di formare immagini mentali; per una breve rassegna si veda Spadafora, Bernabei 2024.

<sup>3</sup> Proprio Sartre riporta il pensiero di Alain, Émile-Auguste Chartier, spiegando che molti di coloro che dicono di avere un’immagine nella memoria proprio del Pantheon non sono però in grado, a partire da questa immagine, di contarne le colonne che ne sostengono il frontone (Sartre 1940, p. 141; trad. it. 1964).

<sup>4</sup> Vari autori descrivono il processo progettuale come in equilibrio tra precisione e indeterminatezza delle informazioni dove quest’ultima garantisce l’esplorazione di diverse soluzioni prima di giungere a quella giudicata ottimale (Lawson 1993; Rowe 2017).

<sup>5</sup> Sull’autonomia della cultura del progetto, anche come area educativa, rispetto alle culture scientifica (scienze dure) o umanistica (scienze “morbide”) esiste un interessante e ampio dibattito, sul quale non ci si può qui soffermare e che, a partire da Charles P. Snow (1959), coinvolge autori come Christopher J. Jones (1964), Horst W.J. Rittel e Melvin M. Webber (1973), Bruce Archer (1978, 1979), Nigel Cross (1982) e molti altri.

<sup>6</sup> Per approfondimenti sulla didattica dei Laboratori di tecnologia a Genova si vedano, ad esempio: Novi 2018; Novi, Giachetta, Piccardo 2018; Giachetta et al. 2016.

<sup>7</sup> Ci si riferisce al fatto che gli studi in questo ambito, che risalgono almeno alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso (si veda, tra gli altri, Mitchell 2019), siano ormai divenuti una tematica ricorrente e portante in tantissimi settori con ampie ricadute sulla società e sulle sue aspettative (e paure) per l’immediato futuro.

<sup>8</sup> Considerando che quanto oggi già si fa abitualmente in merito nei laboratori di architettura è del tutto spostato su una modalità molto indiretta e poco esplicita, quando non del tutto inconsapevole e casuale.

<sup>9</sup> La rivista è disponibile online: [stefanotermanieditore.it/portale/gud-design-2/gud-archives/gud07-01\\_2023-sinapsi-synapse/](http://stefanotermanieditore.it/portale/gud-design-2/gud-archives/gud07-01_2023-sinapsi-synapse/) (consultato il 14/04/2025).

<sup>10</sup> Può essere utile consultare in merito questo link: <https://utlc.unige.it/> (consultato il 14/04/2025).

<sup>11</sup> Il volume è un’opera collettanea, corale, frutto del lavoro svolto per un progetto di didattica innovativa, con trentaquattro autrici/autori che hanno deciso di non indicare nessun curatore.

## Bibliografia

- AA.VV.<sup>11</sup>, 2021, *Un anno di didattica. Innovazione e ricerca nella scuola di architettura di Genova*, Sagep Editori, Genova.
- Archer B., 1978, *Time for a Revolution in Art and Design Education*, RCA Papers n. 6, Published by and Produced at Royal College of Art, Kensington Gore, London.
- Archer B., 1979, *Design as a Discipline*, in «Design Studies», vol. 1, n. 1, pp. 17-20.
- Buondonno L., Vannucci M., Chiorri C., Giachetta A., 2023, *Mental imagery and digital media in architectural design process. An experimental study*, in Leandri G. (a cura di), *IDEA - Investigating Design in Architecture, 2023 Edition*, Genova University Press, Genova, pp. 126-136.
- Buondonno L., Giachetta A. (2024), *Mental images and digital models in architecture*, in Diaconescu O., Armenciu D.N., Ionitã B.M., Duminiã C., Dunel A., Haiduc S., Ilie O., Stan A. (a cura di), *20 Architectural Experiences. Proceedings. International Conference of Architecture and Design, 30-31/10/2023*, Accademia Adrianea Edizioni, Roma, pp. 196-201.
- Buondonno L., Leandri G., 2024, *Images choices by object and spatial oriented thinkers. An EEG study*, in Leandri G. (a cura di), *IDEA - Innovation design application, 2024 Edition*, Genova University Press, Genova, pp. 13-22.
- Clark A., Chalmers D., 1998, *The Extended Mind*, in «Analysis», vol. 58, n. 1, pp. 7-19.
- Cross N., 1982, *Designerly ways of knowing*, in «Design Studies», vol. 3, n. 4, pp. 221-227.
- Giachetta A., 2004, *Architettura e tempo. La variabile della durata nel progetto di architettura*, CLUP, Milano.
- Giachetta A., Novi F., Pallecchi S., Rava G.P. (a cura di), 2016, *Idee per Policastro, ARCH\_LAB: laboratori congiunti di Archeologia e Architettura*, All'Insegna del Giglio, Sesto Fiorentino.
- Giachetta A., 2019, *Prefigurazioni. Esercitare l'immaginazione; immaginare la materialità*, in Giachetta A., Novi F., Raiteri R. (a cura di), *La costruzione dell'idea, il pensiero della materia. Riflessioni sul progetto di architettura*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-66.
- Giachetta A. (2022), *Architettura e immagini mentali - Processi cognitivi*

- per il progetto dello spazio costruibile nell'era della complessità*, FrancoAngeli, Milano.
- Ito T., 1994, *Vortice e corrente: architettura in una città simulata*, in «Casabella», n. 608-609, pp. 24-26.
- Jones J.C., 1964, *Systematic Design Methods: 1 Divergence*, in «Architects' Journal», vol. 140, n. 16, pp. 847-848.
- Kosslyn S.M., 1983, *Ghosts in the mind's machine. Creating and Using Images in the Brain*, W.W. Norton and Co., New York; trad. it. *Le immagini nella mente. Creare e utilizzare le immagini nel cervello*, Giunti, Firenze 1999.
- Lawson B., 1993, *Parallel lines of thought*, in «Languages of Design», n. 1, pp. 357-366.
- Manzini E., 1986, *La materia dell'invenzione*, Arcadia, Roma.
- Mitchell M., 2019, *Artificial Intelligence, A Guide for Thinking Humans*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Nanay B., 2018, *Multimodal mental imagery*, in «Cortex», n. 105, pp. 125-134.
- Novi F., Giachetta A., Piccardo C., 2018, *La materia genera l'idea: esperimenti nella didattica dell'architettura*, in «Agathón, International Journal of Architecture, Art and Design», n. 3, pp. 71-76.
- Novi F. (a cura di), 2018, *La didattica della tecnologia tra università e impresa*, Edicom Edizioni, Monfalcone.
- Pearson, J., Kosslyn S.M., 2015, *The heterogeneity of mental representation: Ending the imagery debate*, in Daniel L. Schacter (a cura di), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Harvard University, Cambridge, pp. 10089-10092.
- Pearson J., 2019, *The human imagination: The cognitive neuroscience of visual mental imagery*, in «Nature Reviews Neuroscience», vol. 20, n. 10, Article 10.
- Pylyshyn Z., 1981, *The Imagery Debate: Analogue Media Versus Tacit Knowledge*, in «Psychological Review», vol. 88, n.1, pp. 16-45.
- Rittel H.W.J., Webber M.M., 1973, *Dilemmas in a General Theory of Planning*, in «Policy Sciences», n. 4, pp. 155-169.
- Rowe P.G., 2017, *Design thinking in the digital age*, Sternberg Press, Berlino-New York.
- Sartre J-P., 1936, *L'imagination*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Sartre J-P., 1940, *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de*

- l'imagination*, Gallimard, Paris; trad. it. *Immagine e coscienza*, Giulio Einaudi, Torino 1964.
- Snow C.P., 1959, *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Spadafora R., Bernabei A., 2024, *L'occhio cieco della mente: afantasia*, in «Italian Journal of Prevention, Diagnostic and Therapeutic Medicine», vol. 7, n. 1, pp. 20-25.



## **Una didattica del dialogo tra autorità e responsabilità: l'uso del diario autoriflessivo commentato e collettivo in interpretazione dialogica**

*Nora Gattiglia*

L'interpretazione dialogica<sup>1</sup>, che include l'interpretazione per i servizi pubblici (principalmente nei settori medico, giuridico e educativo) e l'interpretazione di trattativa d'affari, costituisce un modulo del dottorato di lingue all'interno del corso di laurea in Teorie e tecniche della mediazione interlinguistica (TTMI) dell'Università di Genova (UniGe), a partire dal secondo anno di studi<sup>2</sup>. Come per tutte le discipline che sono al tempo stesso pratiche professionali, l'insegnamento adotta un approccio essenzialmente operativo: l'attività principale della lezione di interpretazione consiste in un role-play (Falbo 2020), ossia un dialogo, con o senza copione, tra una persona francofona (la formatrice<sup>3</sup>)<sup>5</sup> e una italoфона (una professionista del settore oppure una studentessa; v. Gattiglia 2025). Il ruolo dell'interprete è assunto da una studentessa della classe. Al termine del role-play, della durata di circa venti minuti, la studentessa effettua un'autovalutazione; si procede quindi alla valutazione tra pari e al feedback formativo<sup>4</sup>. La postura epistemica richiesta alle interpreti novizie è dunque peculiare: nel momento in cui la lezione introduce l'autovalutazione, oggetto e soggetto di conoscenza si fondono. L'autrice della performance interpretativa è al tempo stesso l'"oggetto" sottoposto allo scrutinio dei pari e della formatrice e il "soggetto" chiamato a rivolgere uno sguardo distaccato ed esterno al proprio operato. La difficoltà risiede nell'intimità dell'oggetto da valutare: una performance interpretativa non riguarda soltanto la correttezza della traduzione sul piano linguistico o la rapidità con cui l'interprete gestisce il passaggio da una lingua all'altra, ma anche i fattori prosodici che caratterizzano il modo di

parlare (volume, velocità dell'eloquio), le modalità di relazione con gli altri (gestione dell'interazione, competenze interpersonali), e la gestione delle proprie emozioni, anche negative, come ansia e paura. Queste emozioni sono, in effetti, assai frequentemente collegate dalle studentesse al role-play. Emerge quindi una problematica tipica della didattica dell'interpretazione: il rapporto complesso che molte studentesse instaurano con la disciplina, spesso accompagnato da sentimenti di scarsa autoefficacia e competenza, nonché da forte agitazione (Gattiglia 2020). Come indicano diversi questionari esplorativi somministrati all'inizio del corso (Gattiglia 2022; 2023), i diari e le comunicazioni spontanee, tali vissuti vengono associati dalle studentesse a tre caratteristiche della disciplina: la rapidità dello scambio, la presenza di parole sconosciute e la necessità di prendere parola davanti alle compagne. A tali caratteristiche se ne può aggiungere un'altra, legata alla particolare strutturazione della pratica-logica interpretativa: come in tutti gli «ill-structured knowledge domain[s]» (Spiro et alii 1992), in interpretazione i casi presentano un'elevata variabilità interna e la loro risoluzione richiede l'applicazione simultanea di più strutture concettuali complesse. Ciò introduce un elemento di incertezza nella scelta delle strategie per affrontare i problemi che si incontrano nell'interpretazione: strategie predefinite possono essere utilizzate solo in casi molto specifici, che riguardano essenzialmente il reperimento di un traduttore. Ben diversa è la difficoltà legata ai dilemmi etici – per esempio, decidere come comportarsi quando si interpreta in una situazione fortemente asimmetrica, come in tribunale. Un'ulteriore difficoltà è quella connessa alle emozioni: sia quelle degli utenti del servizio di interpretazione, sia quelle dell'interprete stessa. La complessa gestione emotiva sperimentata dalle studentesse di interpretazione è nota ai docenti e professionisti, ma su questo tema esiste ancora scarsa letteratura scientifica. Per quanto riguarda il corso di laurea di UniGe, tale difficoltà è accentuata dal fatto che si tratta di una cosiddetta “doppia filiera”, che prepara sia alla traduzione, sia all'interpretazione. Inoltre, la frequenza è obbligatoria: con meno del 70% di presenze in aula, le studentesse non possono sostenere l'esame finale. Può

quindi accadere che alcune frequentanti non abbiano un interesse particolare per la disciplina, ma debbano comunque seguire il corso e cimentarsi nei role-play che anticipano la prova di esame. Questi elementi possono acutizzare le difficoltà emotive riscontrate anche dalle studentesse motivate.

### 1. La riflessività nella classe di interpretazione

I vissuti negativi delle studentesse nei confronti della pratica interpretativa si manifestano in diversi modi: il rifiuto di partecipare alla simulazione, le interruzioni improvvise dovute all'agitazione, i commenti depotenzianti che emergono nell'autovalutazione. A tali emozioni si accompagnano la paralisi strategica e la difficoltà a sviluppare un sentimento di autoefficacia, ossia la percezione di essere in grado di portare a termine il compito in maniera efficace. Lo psicologo Albert Bandura, che per primo ha proposto il costrutto di autoefficacia, individua quattro possibili modalità per sostenerne la percezione: (1) aver svolto il compito in precedenza in maniera efficace; (2) aver osservato altre persone svolgerlo, riuscendo nel compito (v. anche Gavioli, Aston 2001); (3) riuscire a gestire le emozioni negative legate all'esecuzione del compito; (4) credere di poter riuscire grazie all'incoraggiamento verbale (Bandura 1982; 1986; 2000). Per quanto riguarda la lezione di interpretazione, è raro che una studentessa riesca a portare a termine una resa interpretativa senza nessun errore o senza incontrare difficoltà; inoltre, le occasioni per esercitarsi a lezione sono poche, dato il numero delle studentesse in aula (una trentina) e la durata dell'esercizio (mezz'ora tra role-play e autovalutazione). Non è quindi possibile fare affidamento su memorie positive di esperienze pregresse e, in ogni caso, un solo successo non sempre è sufficiente a rafforzare la percezione di autoefficacia. Anche la seconda modalità di rinforzo dell'autoefficacia sembra poco risolutiva: le studentesse non riescono a sentirsi alla pari delle proprie compagne e spesso sottolineano la differenza percepita tra la bravura e la sicurezza

mostrate dalle altre e la propria inadeguatezza. Rimangono quindi due possibili strade per sostenere una migliore percezione di autoefficacia: la gestione delle emozioni negative associate all'interpretazione come pratica, e il feedback positivo, solitamente inteso come feedback fornito dalla figura formativa. Lo strumento del diario riflessivo si muove in entrambe queste direzioni: con il diario riflessivo commentato, il supporto all'autoefficacia si sviluppa nella relazione a due tra studentessa e formatrice; con il diario anonimo collettivo, invece, il lavoro di interrogazione dell'esperienza soggettiva tipico del diario riguarda un insieme di vissuti affini, raccolti anonimamente in un unico file e analizzati in classe con la guida della docente. In entrambi i casi, si tratta di un prolungamento del ciclo di autovalutazione e valutazione tra pari avviato in aula, fondato sulla riflessività intesa come analisi dell'esperienza vissuta e delle idee che il soggetto esperiente ha sviluppato su di essa, considerato come un agente sociale coinvolto in una pratica (Mezirow 1981). Professionista della relazione, l'interprete è un esempio di «reflective practitioner» (Schön 1987) che ritorna criticamente sulla propria pratica a posteriori per comprenderla e migliorarla. Secondo Schön (1987, p. 26) la riflessività presenta due dimensioni: lo sguardo su di sé che monitora la pratica e consente di adeguarla alle esigenze di un contesto in cambiamento, come un'interazione («reflection-in-action»), e la riflessione distaccata sul proprio operato, volta a valutarlo criticamente («reflection-on-action»). Benché l'autore sottolinei la difficoltà dei novizi nello sviluppo soprattutto della prima competenza, anche la riflessività a posteriori presenta alcune criticità, in particolare se svolta in solitudine (Bonetti 2025). Nelle professioni di relazione, l'oggetto della riflessione è il Sé (professionale) – come parlo, mi muovo, come utilizzo ed esprimo le mie emozioni all'interno di un dato contesto professionale. In questo senso, la letteratura sul tema della riflessività nelle professioni di relazione ha evidenziato gli effetti positivi derivanti dall'avvicinare il Sé attuale – la persona che si è in un dato momento – al Sé ideale – la persona che si desidera diventare, con l'insieme di valori che lo accompagna

(Chouinard, Caron 2015) – e sullo sviluppo di una maggiore responsabilità quando il focus della riflessione è posto sulle conseguenze della propria pratica (Dewey 1933; Bolton 2018).

Queste due conseguenze di una pratica riflessiva – l'avvicinamento tra Sé professionale attuale e Sé ideale e la capacità di assumersi la responsabilità delle proprie azioni – corrispondono ai primi due stadi del modello di riflessività proposto da Goodman (1984). Il modello prevede una progressione che va da un primo stadio, in cui ci si sforza di ricostruire i fatti e le emozioni che hanno accompagnato lo svolgimento della pratica al fine di valutarne l'efficacia, a un secondo stadio in cui azioni e reazioni vengono messe in relazione con i valori personali, professionali e organizzativi, così da ampliare la consapevolezza del Sé professionale come agente sociale e garantire un certo livello di coerenza e, secondo Goodman, di trasferibilità tra casi. Un terzo e ultimo stadio richiede infine l'osservazione delle dinamiche sociali più ampie in cui gli attori sociali sono immersi nell'esercizio della propria professione – un aspetto che, nelle esperienze qui raccontate, non è stato preso in considerazione<sup>5</sup>. Molte delle proposte formative per coltivare la riflessività professionale si concentrano proprio sull'uso del diario, a partire dal testo fondativo di Holly (1989) rivolto ai docenti, fino a lavori più recenti nell'ambito della formazione degli operatori sanitari (Bulman, Schulz 2013) e degli psicologi (Bruno, Dell'Aversana 2016). In continuità con tali studi, il diario riflessivo viene inteso come ritorno sulla propria pratica per descriverla, analizzarla e utilizzarla per orientare l'agire futuro (Freshwater et al. 2008); e come occasione per una riflessione critica sui propri valori, il che implica un riesame delle proprie idee alla luce degli aspetti sociali, politici e professionali rilevanti per lo svolgimento della pratica (Atkins, Schutz 2013; Boud 2001). Bulman (2013) sottolinea, in particolare, la possibilità di condividere la propria pratica con altre persone affinché possano esaminarla. Quest'ultimo punto risuona con le pratiche di supervisione presenti nelle professioni dell'ambito sanitario e sociale, ma ha anche il merito di evidenziare una possibile criticità nell'uso dei diari riflessivi senza alcun tipo di ac-

compagnamento: la riflessione solitaria sulla propria pratica, in assenza di conoscenze sufficienti relative all'ambito professionale – incluse quelle etiche e deontologiche – può condurre a un senso di disorientamento, alla ripetizione di strategie inefficaci di cui non si comprendono le ragioni, e, di conseguenza, a sentimenti di impotenza e a una ridotta percezione di autoefficacia. Per questo motivo, i diari qui descritti prevedono una redazione accompagnata da domande guida e modelli, nonché la condivisione con una seconda persona (la formatrice) o con il gruppo dei pari, con una funzione che va oltre la riflessione individuale per assumere una dimensione collettiva.

## 2. Il diario riflessivo commentato

Il diario autoriflessivo commentato è stato utilizzato in corsi o seminari in interpretazione dialogica, sia in presenza sia a distanza (telefonica o in videoconferenza), nei cicli triennale e magistrale, negli anni accademici dal 2016/2017 al 2021/2022, per un totale di 54 diari e 103 voci, con alcune studentesse particolarmente prolifiche (fino a quattro voci) e altre per cui il diario si è limitato a una sola voce. Nel diario, la studentessa ripercorre la propria performance per individuarne i punti di forza e di debolezza; il documento viene poi inviato alla docente. Il diario prolunga il momento dell'autovalutazione e della valutazione tra pari e non si conclude necessariamente dopo la prima risposta della docente, potendo trasformarsi in uno spazio di dialogo in cui studentessa e docente continuano a porsi domande. Le funzioni della risposta possono essere molteplici: sostenere una narrazione potenziante della studentessa sui propri punti di forza; proporre strategie di risoluzione per i punti di debolezza individuati; problematizzare alcuni dilemmi etici e deontologici rimasti irrisolti; fornire informazioni sulla pratica professionale e suggerimenti bibliografici per approfondire gli interrogativi. Non si tratta di fornire risposte definitive, ma di sostenere un percorso di interrogazione costante. Ripercorrendo

L'esperienza didattica, la studentessa seleziona i ricordi più significativi e li ristruttura in una narrazione coerente che non riguarda soltanto il vissuto specifico, ma anche la percezione del proprio ruolo all'interno di quell'evento. Messa in relazione con le difficoltà o i punti di forza percepiti, espressi in modo esplicito nel diario, la narrazione sul Sé aiuta il formatore a comprendere il senso che la studentessa attribuisce progressivamente al proprio percorso di apprendimento. Tuttavia, anche gli elementi positivi della propria pratica possono non essere riconosciuti dalle studentesse; talvolta, soprattutto nella prima stesura del diario, delle domande guida possono aiutare a orientare l'attenzione di chi scrive. Bolton (2018, pp. 3-4) suggerisce alcune dimensioni che possono essere portate a tema nella pratica autoriflessiva: (1) ciò che la persona conosce, senza esserne consapevole; (2) ciò che la persona non conosce e che desidererebbe conoscere; (3) opinioni, sentimenti, convinzioni e valori sul ruolo e i limiti della propria professione; (4) la coerenza tra azioni e principi nella pratica professionale; (4) come analizzare le proprie emozioni e integrarle nella pratica professionale. L'autore permette così di affrontare tutte le dimensioni della pratica e della riflessione su di essa: la cognizione, le emozioni, l'etica. Tali domande dovrebbero inserirsi in un percorso ricorsivo, come illustrato dal ciclo della riflessività di Gibbs (1988).

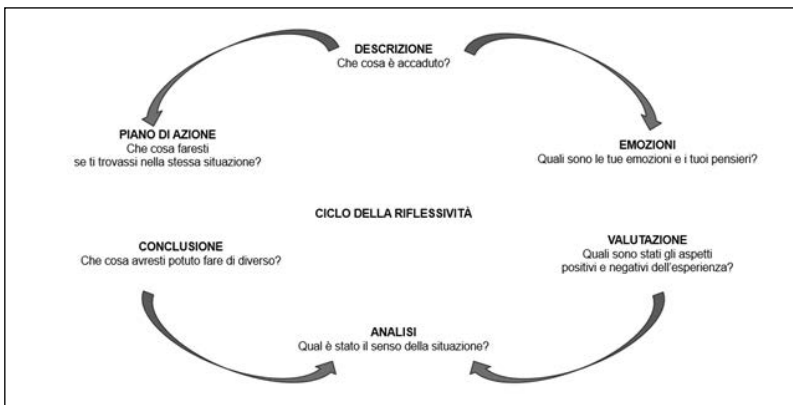


Fig. 1. Ciclo della riflessività di Gibbs (1988), tradotto.

Nel diario riflessivo commentato, sono state proposte alcune domande guida che dedicano particolare attenzione alla gestione dell'interazione, in particolare per quanto riguarda la percezione di presenza e *agency* dell'interprete<sup>6</sup>. Questo supporto ha la funzione di aiutare la studentessa a focalizzarsi su alcuni elementi chiave dell'interpretazione (la terminologia, il coordinamento dell'interazione, la gestione delle emozioni), soprattutto nelle classi di interpretazione del secondo anno della laurea triennale, che entrano in contatto con la disciplina per la prima volta. Oltre alle domande guida, sono stati proposti due modelli di diario, in forma sintetica (risposte per punti) o narrativa (narrazione libera), come spunti da adottare liberamente. Le tematiche emerse sono diverse e spaziano dalla paralisi strategica al ruolo dell'interprete e ai suoi confini etici e deontologici<sup>7</sup>:

Durante la simulazione ho preso pochissimi appunti, facendo l'errore di provare a ricordare più cose possibili. Benché l'intenzione potesse essere positiva, mi sono resa conto che *non appuntando nulla ho perso delle terminologie specifiche* confondendole con altre. *Ma ho anche notato che scrivendo, non riesco a tenere a mente il concetto precedente e c'è un'alta probabilità che io perda il filo del discorso* (Giuditta<sup>8</sup>, 09/04/2019).

Ho cercato di mostrare anche il mio interesse sull'argomento di cui si parlava. Questo probabilmente mi ha aiutata ad alzare il mio livello di concentrazione. Tuttavia, in alcuni momenti la mia personalità ha prevalso e in un'occasione sono «uscita di scena», probabilmente chiedendo scusa per l'incomprensione e grazie per aver ripetuto. *Non so se questo è ammesso* o se i ringraziamenti e le scuse si debbano chiedere alla fine (Irma, 18/02/2020).

Ho cercato di eliminare le «frecciate» (talvolta nemmeno accorgendomene) e di mantenere la traduzione il più neutrale possibile, sorridendo il più possibile, annuendo e mostrando la mia attenzione il più possibile nei loro confronti (è un'abitudine che ho anche nelle conversazioni di tutti i giorni, *non so quanto sia giusto nell'interpretazione di trattativa, ma è ciò che mi è venuto più naturale fare*) (Maria Luisa, 14/03/2019).

Credo di aver interagito e partecipato durante l'interpretazione, anche se è abbastanza difficile per me capirlo. *Un'altra cosa che non capisco è se la partecipazione dell'interprete è considerata come positiva oppure no* (Giovanna, traduzione dal FR, 18/02/2020).

Accanto alla preparazione della stesura, si pone il problema della lettura e dell'interpretazione dei diari ai fini del commento. Per l'analisi dei testi, ho adottato un approccio di analisi del discorso, applicando le competenze disciplinari nell'ambito della linguistica al reperimento di effetti di senso nelle narrazioni delle studentesse. In particolare, di fronte a numerosi racconti incentrati su vissuti di impotenza e impossibilità di agire, mi sono concentrata su alcuni elementi linguistici che possono essere considerati indicatori di *agency* (o della sua assenza). Per definire questa nozione, mi rifaccio a Judith Butler, per la quale l'*agency* è «la capacità di fare qualcosa con ciò che fanno di me» (Butler 2006, p. 15; mia traduzione), ossia la possibilità di trasformare il mondo in cui si vive senza tuttavia cadere nell'illusione di un Io-soggetto sovrano, non determinato dalle condizioni socioeconomiche in cui si trova. Al contrario, l'*agency* in senso butleriano richiama l'attenzione sui limiti imposti al soggetto e sulle deviazioni e i gesti di autonomia che rompono con le aspettative, aprendo crepe nel comportamento consueto. La nozione si pone evidentemente in tensione con una formazione universitaria professionalizzante, che dovrebbe insegnare un modello di buon comportamento traduttivo, etico e deontologico. Considero quindi esempi di *agency* gli interrogativi critici rispetto alle aspettative nutrite dalle stesse studentesse, alle idee presupposte e agli immaginari rigidi che non mettono in discussione determinati assunti deontologici e valoriali (coerentemente con il secondo stadio della riflessione in Goodman, 1984) e che impediscono la rilettura della pratica alla luce delle condizioni della situazione comunicativa (terzo stadio della riflessione). Al di là degli aspetti di contenuto, alcuni indicatori di *agency* possono essere individuati attraverso un'analisi di tipo discorsivo (Marignier 2020), come le cosiddette “marche

dell'agentività". Il termine indica il ruolo semantico del soggetto, ossia il modo e il grado in cui esso è coinvolto nell'esecuzione dell'azione espressa dal verbo. Un soggetto può infatti essere "Agente" quando esegue l'azione espressa dal verbo; "Paziente" quando ne è l'oggetto. Esistono diversi gradi di agentività, con soggetti che sono "Esperienti", quando l'azione espressa dal verbo riguarda un sentire e non un'azione materiale. La tabella seguente riporta alcuni esempi.

Ruolo semantico del soggetto	
Paziente	Sono stata bocciata/promossa.
Esperiente	Sono agitata.
Agente	Ho concluso la prova.

Tabella 1. Ruolo semantico del soggetto.

L'analisi del ruolo semantico del soggetto può mettere in luce delle rappresentazioni implicite legate a quanto un individuo viene percepito come responsabile del proprio agire. È il caso del lavoro condotto da Erica Pinelli e Chiara Zanchi sulle rappresentazioni mediatiche dei casi di violenza di genere, che ha messo in luce come all'aggressore fosse attribuito un ruolo semantico con un grado di agentività ridotto, o come la sua agentività (e, quindi, la responsabilità) venisse rimossa attraverso l'uso di frasi impersonali o di frasi passive con complemento d'agente non specificato. Un meccanismo simile si osserva nell'estratto seguente, in cui una studentessa descrive una sensazione di impotenza rispetto a pensieri invasivi che ostacolano il pensiero razionale e la percezione della propria competenza; in tal senso, risulta compromessa anche la possibilità di trasformare la situazione:

È un pensiero che ho sempre e che a volte mi impedisce di valutare razionalmente i miei progressi e il mio livello (Elisabetta, 31/03/2020).

Si tratta di elementi discorsivi apparentemente microscopici, che tuttavia si accompagnano ad altri osservabili linguistici riconducibili a diverse dimensioni, come quella lessicale – per esempio, con i campi semantici utilizzati (come il campo semantico del controllo o, nell'esempio precedente, quello opposto dell'ostacolo) –, oppure la dimensione retorico-argomentativa, nella forma degli argomenti impiegati per sostenere il proprio punto di vista. Il fatto di rappresentarsi come soggetto Agente è inoltre collegabile al *locus* del controllo, ossia alla percezione di poter regolare lo svolgimento di un dato evento, fattore cruciale nella formazione del sentimento di autoefficacia e della motivazione (Moè 2010). Nell'estratto seguente, si può notare l'interconnessione tra ruolo semantico del soggetto e attribuzione di causalità, ovvero l'individuazione delle ragioni per cui una resa interpretativa si è svolta in un certo modo. Questi due elementi – l'espressione di un ruolo semantico più o meno attivo e l'identificazione di una causa alla base di una buona o cattiva performance – possono confluire nel costrutto del *locus* del controllo.

Ho ridotto all'essenziale la presa di appunti (una pagina sola mi è stata sufficiente, quando in passato arrivavo ad usare anche due fogli A4 fronte retro) e ho cercato di esercitare la memoria a breve termine, riuscendo, il più delle volte (o almeno questa è stata la mia impressione) a portare avanti la resa interpretativa con successo. Può anche darsi che i dialoghi di oggi fossero un po' più facili di altri che ho affrontato in passato e questo potrebbe avermi agevolata nel compito (Sandra, 17/01/2018).

In questo estratto, la studentessa oscilla tra la percezione di un successo, la cui affermazione è tuttavia attenuata dall'inciso tra parentesi, e il sospetto che il role-play fosse più semplice del previsto, evocando così un *locus* del controllo esterno che minimizza l'efficacia delle strategie adottate e di cui si richiede implicitamente conferma alla formatrice. La rettifica di tali attribuzioni di causalità può servire a rafforzare la percezione che le studentesse hanno della propria capacità di agire per risolvere un

problema. In questo senso, l'identificazione delle manifestazioni discorsive dell'agentività e dell'*agency* può guidare la risposta alle narrazioni contenute nei diari<sup>9</sup>.

### 3. Per una rilettura critica del diario riflessivo commentato

Il diario riflessivo commentato si fonda sull'idea della necessità di un dialogo nella formazione di un Sé personale e professionale – due costrutti che non possono essere scissi. In questo dialogo, la voce della studentessa è centrale: i suoi vissuti emergono in uno strumento che coniuga un disvelamento (relativamente) sincero con una profonda asimmetria tra il soggetto che si espone e quello che, al contrario, analizza il vissuto e cerca di rispondere sulla base di conoscenze sia teoriche sia esperienziali, proprie del formatore e dell'interprete. Per quanto il diario sia un'attività liberamente scelta dalla studentessa e libera dalla valutazione – dunque “gratuita” – non può essere considerato uno strumento in grado di sovvertire il rapporto di autorità e potere insito nella relazione pedagogica. In altri termini, la centralità attribuita alla studentessa non comporta uno spostamento del potere a suo favore, poiché le asimmetrie costitutive della relazione pedagogica, di natura situazionale ed epistemica, rimangono intatte. Tali asimmetrie assumono però una forma diversa, riconfigurandosi all'interno di una relazione che definirei “di cura”. Cura intesa come riconoscimento e come sollecitudine; se il primo termine si ispira evidentemente alla filosofia di Paul Ricoeur, il secondo rimanda alla fenomenologia dinamica e, nello specifico, a Giovanni Stanghellini, per il quale la relazione tra terapeuta e paziente funziona laddove si riesca a costruire un dialogo. Un dialogo pensato come cornice fondamentale della costituzione in soggetto dell'Io attraverso il confronto con l'alterità (Buber 1958), che può avvenire sia nel ripercorrere quanto accaduto durante la lezione e nel rivedere le storie precedentemente narrate su di sé, sia – ed è questo il senso in cui Stanghellini utilizza l'espressione – come relazione con un “Tu” significativo. Questo non implica, tuttavia, che il formatore debba ne-

cessariamente sviluppare competenze, tecniche e tattiche di dialogo sul modello del colloquio rogersiano (Rogers 1942). Tecniche come le domande aperte, la riformulazione dei contenuti potenzialmente oscuri e conflittuali, la ripresa delle idee espresse dall'interlocutore e l'esplorazione degli stati d'animo portati all'incontro rivelano più un approccio estrattivista all'altro (de Sousa Santos 2021a; 2021b) che un autentico riconoscimento dell'altro come soggetto, poiché la tecnica resta mero virtuosismo se non è accompagnata da un'intenzione di apertura e disvelamento, da quell'autenticità che, secondo Freire (1996 [2014]), dovrebbe rientrare nei doveri del formatore. Come sottolineano Freire e Macedo,

Dialogue does not represent a somewhat false path that I attempt to elaborate on and realize in the sense of involving the ingenuity of the other. On the contrary, dialogue characterizes an epistemological relationship. Thus, in this sense, dialogue is a way of knowing and should never be viewed as a mere tactic to involve students in a particular task (Freire, Macedo 1995, p. 379).

L'approccio proposto da Stanghellini è piuttosto quello di un approccio dialogico<sup>10</sup>, in cui lo studente viene riconosciuto come soggetto impegnato in un compito comune. Alla pari? No: anche seguendo l'ispirazione di Freire, l'autenticità del formatore deve essere pensata, gestita e misurata. Freire si riferisce alla trasparenza che il formatore deve agli educandi rispetto al proprio sguardo politico; tuttavia, gli elementi espressi nel diario riguardano solo in minima parte dinamiche di tipo sociale. Si tratta piuttosto di una riflessione su vissuti emotivi, sensazioni e considerazioni che hanno per protagonista la studentessa, la quale chiede un intervento pedagogico all'interno di una relazione di fiducia, ma forse desidera che questa sia ancora improntata all'asimmetria rassicurante della figura formativa matura. Un disvelamento di tale figura, per quanto umanizzante e sicuramente possibile e onesto se ben gestito, non può occupare troppo spazio né assumere lo stesso peso. Tale dialogo asimmetrico presenta un'ulteriore caratteristica: il formatore non

può offrire soluzioni, ma può porre domande e insegnare a porsi domande, per comprendere meglio il problema e per comprendersi meglio di fronte ad esso. Come afferma Stanghellini. «l'*ethos* del dialogo socratico non è conoscere la cosa chiamata “virtù”; piuttosto è conoscere se stessi impegnandosi autenticamente nello sforzo di definire quel concetto sfuggente» (Stanghellini 2017, p. 258). Questo approccio sembra rientrare nella situazione di apprendimento descritta da Freire, ossia una «situazione gnoseologica in cui l'oggetto conoscibile, invece di essere il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto, è il mediatore dei soggetti che conoscono: educatore da una parte ed educandi dall'altra» (Freire 1970 [2018], p. 88). In questo senso, il diario non rivela la “verità” su quanto è avvenuto durante l'interpretazione, ma consente il delinarsi di un senso attraverso le domande che la studentessa impara a porsi. Quando le studentesse vengono esplicitamente considerate soggetti impegnati, insieme alla formatrice, nella costruzione di un processo di insegnamento-apprendimento e di una pratica professionale, si comincia a tracciare un percorso per un'autonomia emotiva e intellettuale nei confronti del formatore, un'autonomia che passa attraverso l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio agire.

#### 4. Il diario anonimo collettivo: un processo

Il diario anonimo collettivo è uno strumento creato per rispondere alle esigenze specifiche di una sola classe: il secondo anno del corso di Teorie e tecniche della mediazione interlinguistica, nell'anno accademico 2020/2021, quando la didattica in Italia è passata interamente on-line a causa della pandemia di Covid-19. In questo caso, si è trattato di un percorso collettivo incentrato sul dialogo con il gruppo dei pari, e non più con la figura formativa. Il percorso si è articolato in più tappe e ha visto la partecipazione – sempre in forma libera e non premiale, ossia slegata da qualsiasi tipo di valutazione – di 18 studenti, suddivisi in due gruppi. La prima tappa nasce dalla particolare condizione

in cui si trovava la classe: trasposta on-line, con scarse o nulle possibilità di incontro, sia tra pari sia con la formatrice. La mancanza di contatto, unita all'osservazione di difficoltà già note – come la timidezza nel parlare in pubblico, l'agitazione e l'ansia menzionate in alcune autovalutazioni – mi ha spinto a chiedermi se fosse necessario farsi carico di tali vissuti.

Ho quindi sottoposto alle studentesse un questionario per verificare se si trattasse di un'esigenza condivisa: che cosa pensavano di un intervento al di fuori dell'orario delle lezioni per riflettere insieme su tali difficoltà? Il questionario includeva domande non solo sulla rilevanza dell'intervento, ma anche sulla sua possibile forma: ne è emersa la proposta di un breve percorso extra-lezione, su base volontaria, in piccoli gruppi, anonimo e con la presenza della docente. Due domande conclusive indagavano il vissuto delle studentesse, per verificare che le mie impressioni non fossero sbagliate. Alla domanda «Che tipo di emozioni provi prima dell'interpretazione?» le risposte sono state: «ansia, stress» (due occorrenze), «stress, ansia da prestazione», «panico e agitazione a livelli altissimi», «stress, pressione e paura». Non sono mancate risposte relativamente più positive, come «agitazione, voglia di far bene» o «agitazione, paura di sbagliare, ma anche voglia di riuscire», ma il quadro complessivo restituiva una diffusa sensazione di malessere, confermata anche dalla seconda domanda sul tema dei vissuti, «Che tipo di emozioni provi durante l'interpretazione?».

Le risposte sono risultate più varie: «per lo più insicurezza», «paura e agitazione», «agitazione», «panico, ansia, incertezza, disagio e demoralizzazione», «pressione» ma anche «agitazione, fiducia in se stessi» e «durante l'interpretazione sono molto concentrata quindi l'agitazione diminuisce leggermente». Il vissuto di agitazione sembrava quindi piuttosto comune, soprattutto nella fase iniziale, quella che precede l'interpretazione. Durante l'interpretazione, invece, lo stress sembrava ridursi, almeno per alcune. La mia riflessione sulla relazione e sulla pratica pedagogica, tuttavia, non si concentra soltanto sulla dimensione emotiva individuale – che è, del resto, materia per

altri specialisti –, ma anche sulla circolazione di vissuti collettivi, sulla possibilità di un rispecchiamento tra pari e di una presa in carico collettiva dei vissuti negativi e delle difficoltà incontrate da un numero significativo di studenti. Contrariamente a quanto suggerito da Bandura, l'osservazione delle compagne durante l'interpretazione non si è rivelata sufficiente a incoraggiare le studentesse a cimentarsi, né a farle sentire più sicure di sé. Al contrario, l'impressione che le studentesse ricavano dall'osservazione delle colleghe era quella di un'eccezionalità del proprio vissuto emotivo, come se fossero le uniche a provare certe sensazioni<sup>11</sup>. Il percorso si è quindi incentrato sull'identificazione collettiva dei problemi e delle soluzioni – soluzioni che fossero utilizzabili da chiunque, messe a disposizione di tutte e, soprattutto, pensate e costruite dalle stesse studentesse per le altre. In questo modo, la dimensione della cura di una collettività poteva essere condivisa, così come l'autorità necessaria per proporre una soluzione. La pratica riflessiva usciva così dalla dimensione individuale e psicologizzante per entrare in una dimensione collettiva, di assunzione di responsabilità comune. Dopo una prima suddivisione in due gruppi, le studentesse hanno risposto alle seguenti domande guida, creando un diario riflessivo individuale:

1. Preferisco la traduzione o l'interpretazione? Perché?
2. Che cosa mi attrae dell'interpretazione e che cosa mi respinge?
3. Come mi sento quando interpreto o quando penso di poter essere chiamato/a?
4. Come mi sento quando osservo i miei compagni?

Le risposte inviate alla formatrice sono state raccolte in forma anonima in un documento condiviso (l'anonimato è garantito nei confronti del gruppo dei pari e non viene richiesto in alcun momento del percorso di rivelare l'identità individuale). Le risposte a una stessa domanda sono elencate in sequenza, così che il documento finale presenti le voci di più studentesse una dopo l'altra. In questo modo è possibile osservare come emergano vissuti simili, sia nei

contenuti sia nelle forme della scrittura, e come si possano individuare alcuni particolari nodi tematici, come nel caso seguente:

*Che cosa sento quando interpreto o quando penso di poter essere chiamato/ a?<sup>12</sup>*

Agitazione, ansia in particolare. La paura di non essere pronto/a. Specialmente di non ricordare tutto ciò che viene detto o di incontrare parole nuove che non so assolutamente come tradurre. Oppure la paura di interventi troppo lunghi, nei quali spesso mi perdo e mi faccio prendere dal panico.

Tensione, agitazione e ansia da prestazione paura che la memoria mi abbandoni a metà strada e quindi di perdere il filo e non ricordarmi ciò che è stato detto. Inoltre, paura di trovarmi davanti a termini troppo specifici e di non conoscerne il traduttore (e preso/a dall'ansia, non riuscire a trovare un escamotage per superare l'ostacolo).

Prima delle simulazioni di interpretazione provo spesso ansia e agitazione. Durante l'interpretazione, invece, riesco a calmarmi e a concentrarmi sul lavoro da svolgere. Penso che sia un fattore mentale, perché durante l'interpretazione poi sono più sciolta/o.

Durante il primo incontro su Teams si procede a un'analisi collettiva del documento preparato e condiviso. A partire da alcuni estratti del diario anonimo collettivo, le studentesse individuano concetti chiave attraverso un'analisi tematica supportata da una griglia. Nella prima colonna vengono inserite frasi considerate significative; nella colonna centrale, uno o più temi sovraordinati; nella terza e ultima colonna, domande che aiutino, come suggerisce la consegna, «ad andare più in profondità rispetto al problema o a vederlo in un'altra luce». Le domande poste dalle studentesse hanno quindi lo scopo di stimolare uno sguardo riflessivo, anche della compagna che ha scritto l'estratto commentato. Pur nella somiglianza dei vissuti, il rivolgersi a una compagna consente di assumere una prospettiva eccentrica, uscendo dalla propria esperienza individuale per osservare con uno sguardo esterno quanto riportato nella risposta altrui, selezionata proprio perché percepita come rilevante. Allo stesso tempo, l'affinità tra i vissuti permette di porre domande anche a se stesse.

Frase	Concetto chiave	Domande
L'emozione principale che ho provato nei confronti dell'interprete è stata vicinanza, poiché mi sono immedesimata nella sua situazione e sicuramente per lui/lei non era facile. Perciò, ho provato in tutti i modi ad aiutarlo/a parlando lentamente e modificando a volte le frasi da dire per poterle formulare con termini più semplici.	Empatia	Come posso essere d'aiuto in certe situazioni, senza però privare l'interprete di tentare con i suoi mezzi?

Tabella 2. Griglia di analisi e risposte delle studentesse.

Frase	Concetto chiave	Domande
L'emozione principale che ho provato nei confronti dell'interprete è stata vicinanza, poiché mi sono immedesimata nella sua situazione e sicuramente per lui/lei non era facile. Perciò, ho provato in tutti i modi ad aiutarlo/a parlando lentamente e modificando a volte le frasi da dire per poterle formulare con termini più semplici.	Empatia <i>Autodeterminazione</i> <i>Giudizio</i>	Come posso essere d'aiuto in certe situazioni, senza però privare l'interprete di tentare con i suoi mezzi?  <i>Un aiuto eccessivo può essere vissuto come un giudizio negativo sulle proprie capacità dal punto di vista dell'interprete?</i>  <i>Che cosa si sente e pensa quando si viene aiutati?</i>  <i>Può essere controproducente per il futuro professionale?</i>

Tabella 3. Griglia di analisi e interventi di facilitazione.

L'intervento formativo è sincrono e prevede una sintesi delle domande poste, e che vengono a loro volta riportate all'interno della griglia. Questo momento si colloca subito dopo la redazione delle domande da parte della classe e consiste in una facilitazione del processo riflessivo, in cui ho inserito alcune domande nel documento, affinché le studentesse chiarissero alcuni elementi della

loro riflessione che avrei sviluppato nella progettazione didattica successiva. Gli interventi formativi sono scritti in corsivo.

Le domande servono soprattutto a comprendere quale significato le studentesse attribuiscono all'episodio, e sono utilizzate come spunto per il dibattito. In generale, in entrambi i gruppi emerge una percezione di inadeguatezza e di scarsa auto-efficacia rispetto alla performance interpretativa. Le domande emergenti dal dibattito sono quindi: «Che cosa significa essere adeguati al compito?», «Quali idee e aspettative sulla professione hanno le studentesse?» e «Qual è la loro idea di “qualità”?». Le attività proposte durante il secondo e ultimo incontro – le studentesse avevano scelto un percorso “breve” nel questionario esplorativo – prevedevano la visione di interviste a utenti di servizi di interpretazione sulla loro percezione di che cosa costituisca una buona interpretazione. Una visione propedeutica all'elaborazione di criteri di qualità situati (Grbić 2008), ossia dipendenti dalla specifica situazione comunicativa: una resa efficace in un contesto sanitario, ad esempio, non ha le stesse caratteristiche di un'interpretazione in tribunale o durante una trattativa d'affari, e richiede competenze diverse all'interprete in termini di mediazione delle conoscenze specialistiche e di gestione dell'interazione tra i partecipanti. Le “qualità” dell'interprete messe in evidenza dalle diverse interviste vengono messe in relazione con le proprie propensioni individuali, i punti di forza e di debolezza: in questo modo, le studentesse individuano il contesto in cui sentono di esprimersi al meglio: potranno quindi scegliere quel setting specifico per il role-play dell'esame. In conclusione, si procede alla stesura di un diario anonimo collettivo redatto in tempo reale su un documento condiviso che presenta una griglia, nella quale tutte lavorano insieme suggerendo strategie di risoluzione dei problemi che saranno, laddove possibile, sperimentate durante le lezioni. Ciascuna riga corrisponde a una studentessa diversa, ma nella terza e nella quarta colonna tutte le partecipanti possono aggiungere ulteriori suggerimenti.

Qual è o quali sono i problemi maggiori che vedi per la prossima interpretazione?	Che consiglio daresti a te stesso/a per risolverli?	Che consigli daresti al tuo compagno/a per risolverli?	Che consigli daresti al tuo compagno/a per risolverli?
<p>Ho paura di avere problemi con la memoria e che l'ansia prenda il sopravvento.</p>	<p>Sicuramente di stare calma perché l'agitazione mi fa spesso perdere molte informazioni e poi cercare di avere un po' più di fiducia nelle mie capacità, di non sottovalutarmi.</p>	<p>Per la memoria, presa di appunti o chiedere di ripetere, Per l'ansia: se ci si sente abbastanza preparate, provare a offrirsi. Se si riesce, cercare di usarla come «motore» per concentrarsi su quello che si sta facendo.</p> <p>Prepararsi bene sull'argomento aiuta molto, poi di ricordare che nessuno giudica e che siamo tutti qui per imparare.</p> <p>Segnare le parole che reputi difficili o che non ti ricordi in un angolo del foglio durante la simulazione secondo me ti farà sentire più sicura.</p>	<p>Fare come in una conversazione normale quando siamo distratte: chiedere scusa con un sorriso e chiedere di ripetere.</p> <p>Parlare lentamente e scandendo bene le parole fin dall'inizio, allenandosi anche da sole, leggendo in entrambe le lingue.</p>
<p>Ho paura di non conoscere il lessico e di non riuscire a tradurre in modo adeguato. Se sono troppo agitata mi viene il vuoto e devo ricreare il discorso dagli appunti.</p>	<p>Cercare di interessarmi di più all'argomento e studiare il lessico per non avere così tanta paura di sbagliare la traduzione. Cercare di concentrarmi, magari svegliandomi presto e fare colazione.</p>	<p>Potrà aiutarti, parti dalle parole chiave</p> <p>Prepararsi bene e offrirsi può aiutare a diminuire l'ansia (come me ha funzionato)</p>	<p>Nessun problema se bisogna usare gli appunti.</p> <p>La traduzione più adeguata è quella che i clienti capiscono.</p> <p>In ambiti molto ricchi di terminologia, prepararsi bene sul glossario, ma anche sul significato dei termini (non solo memorizzare i traduttori, ma andar a vedere di che cosa si tratta).</p>

Tabella 4. Diario anonimo collettivo.

In questa fase, gli interventi di facilitazione si riducono notevolmente: si avvia una (necessaria) chiusura con la stesura di proposte concrete che potranno essere sperimentate nelle lezioni successive, sia quando si tratta di suggerimenti relativi alla preparazione o allo svolgimento dell'interpretazione, che la studentessa può mettere in atto autonomamente, sia per le proposte che coinvolgono altre persone, come la formatrice. In questo modo, le studentesse possono tentare di trasformare non solo se stesse, ma anche il proprio ambito di intervento, con una manifestazione di *agency* che mira a superare i precedenti vissuti di impotenza.

## 5. Conclusioni

Le attività riflessive diaristiche si prestano bene alla didattica delle professioni di relazione: autoefficacia, autonomia, responsabilità possono essere coltivate attraverso i diari. Dare maggiore spazio al vissuto delle studentesse comporta però costi emotivi e organizzativi, richiedendo un equilibrio tra il tempo dedicato alla relazione e le ore d'aula disponibili. Vi è inoltre il rischio di un'eccessiva presa in carico, che può ostacolare lo sviluppo di una reale autonomia. In questo senso, le sperimentazioni collettive appaiono più promettenti, perché spostano il compito e la responsabilità della cura dalla figura formativa all'intera collettività coinvolta, passando dalla psicologizzazione dei vissuti individuali all'assunzione comune di responsabilità. L'aumento di responsabilità per le studentesse avviene grazie all'intervento formativo, con l'autorità della figura formativa che si pone al servizio delle priorità e delle proposte della classe. Ciò riduce il ruolo della figura formativa nell'individuare problematiche non percepite come rilevanti dalle partecipanti e valorizza le conoscenze incarnate, anche nel loro carattere "espressionistico". In questa prospettiva, la posizione del formatore-ricercatore può essere intesa come quella di una retroguardia critica, impegnata a interrogare costantemente categorie di analisi, significati e metodologie,

cercando di «produrre conoscenze affidabili e attendibili in modo non estrattivista, cioè attraverso la cooperazione tra soggetti conoscenti piuttosto che attraverso interazioni cognitive unilaterali soggetto/oggetto» (de Sousa Santos 2021a, p. 203). Solo così, come afferma de Sousa Santos, si può passare dalla «conoscenza-su» un oggetto alla «conoscenza-con» un soggetto-partner. Qui, la conoscenza prodotta non riguarda un tema esterno e oggettivabile, ma è relazionale, centrata sulle persone coinvolte in quel momento e in quella classe. Le declinazioni del diario o di altre attività riflessive non si pongono quindi come “esemplari”, ma come “esempi” di un processo che raccoglie e si modifica in base alle caratteristiche e alle esigenze specifiche di ciascun gruppo.

## Note

<sup>1</sup> Il presente contributo riprende e approfondisce alcune tematiche già trattate in lavori precedenti, affrontandole però da un'angolatura differente.

<sup>2</sup> Negli anni accademici dal 2016 al 2021, cui si riferiscono le esperienze didattiche qui presentate, il modulo di interpretazione prevedeva tre setting: trattativa d'affari, ambito medico e interpretazione per i media (su temi relativi alle procedure di accoglienza delle persone migranti). Negli anni successivi, il modulo è stato interamente dedicato all'interpretazione per i servizi pubblici.

<sup>3</sup> Scelgo il femminile generico (e politico) perché rispecchia la realtà delle classi e delle loro docenti, quasi esclusivamente donne.

<sup>4</sup> Questo avviene da remoto su un documento condiviso contenente una griglia che richiede di indicare i punti forti e deboli dell'interpretazione appena svolta, le problematiche riscontrate e le possibili soluzioni.

<sup>5</sup> La dimensione sociale e globale è stata approfondita soprattutto in un corso di interpretazione del 2022/2023, che ha visto la partecipazione ai role-play di professionisti e non dell'ambito medico (ostetriche, psichiatre) e giuridico (commissari di Commissioni territoriali, operatrici dell'accoglienza, attivisti rifugiati) con cui si sono discusse le dinamiche e i valori alla base delle rispettive pratiche.

<sup>6</sup> Le domande guida si concentrano su fattori di difficoltà già osservati in altre classi di interpretazione dialogica (vedi Errico, Morelli 2015). La presenza e l'*agency* dell'interprete sono un nodo centrale per le studentesse di interpretazione, che qui non approfondisco. Il riconoscimento del ruolo di "partecipante attivo" per l'interprete è solo relativamente recente (Wadensjö 1998), ma molte studentesse di interpretazione dialogica fanno ancora riferimento a modelli di ruolo propri dell'interpretazione di conferenza, dove l'"invisibilità" dell'interprete è più marcata, sia per la modalità (soprattutto simultanea), sia per la struttura comunicativa (monologo con scambi rari e regolati), sia per l'omogeneità dei partecipanti, che non pone gli interrogativi legati alle asimmetrie di potere tipiche della comunicazione dialogica nei servizi pubblici. Per un approfondimento sulle domande guida collegate al diario, rimando a Gattiglia (2023).

<sup>7</sup> La letteratura sul ruolo dell'interprete è vasta, così come la riflessione sulle frontiere etiche e sul posizionamento rispetto al partecipante non istituzionale all'interazione, solitamente pensato come più vulnerabile.

<sup>8</sup> Utilizzo degli pseudonimi che corrispondono al genere e alla linguocultura dello studente. Salvo diversamente indicato, i corsivi negli estratti sono miei.

<sup>9</sup> Ho scelto di non riportare qui le risposte: non è infatti la risposta in sé a costituire un esempio significativo – tante le possibili varianti, legate anche allo stile educativo e alla personalità della figura formativa – bensì la descrizione del percorso analitico che fa emergere alcuni costrutti rilevanti per interpretare le voci del diario.

<sup>10</sup> Il termine "dialogico", qui usato, ha una accezione diversa rispetto al suo uso in linguistica (Bachtin 1990) e si avvicina piuttosto al concetto di "dialogale". La stessa osservazione vale per l'espressione "interpretazione dialogica".

<sup>11</sup> Alla domanda «Che emozioni provi guardando i tuoi compagni mentre interpretano?», una studentessa risponde: «Voglia di essere sicuri come molti di loro». La risposta spiega bene lo scollamento tra la percezione dei vissuti individuali e quelli altrui che le studentesse di quella classe stavano vivendo.

<sup>12</sup> Il link con le domande è stato condiviso con le studentesse il 4 aprile 2021.

## Bibliografia

- Atkins S., Schutz S., 2013, *Developing skills for reflective practice*, in Bulman C., Schutz S. (a cura di), *Reflective practice in nursing*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 23-52.
- Bachtin M., 1990, *Il principio dialogico*; tr. it. di Anna Maria Marietti, T. Todorov (a cura di), Einaudi, Torino.
- Bandura A., 1982, *Self-efficacy mechanism in human agency*, in «American psychologist», vol. 37, n. 2, pp. 122-147.
- Bandura A., 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura A., 2000, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bolton G., 2018, *Reflective practice. Writing and professional development*, SAGE, London.
- Bonetti R., 2025, *Coparticipative Learning through Diverse Experts' Relationality: A Case Study in a Major Italian Bank*, in Franca M.V., Gomes A.M.R., Kousholt D., Lave J., Mørck L.L. (a cura di), *New Spaces For Difference. Critical Studies of Learning Practices*, Cambridge University Press, Cambridge, in corso di stampa.
- Boud D., 2001, *Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice*, in «New Directions for Adult & Continuing Education», vol. 2001, n. 90, pp. 9-18.
- Bruno A., Dell'Aversana G., 2016, *Reflective practice for psychology students: The use of reflective journal feedback in higher education*, in «Psychology learning & teaching», vol. 16, n. 2, pp. 248-260.
- Buber M., 1958, *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Bulman C., 2013, *An introduction to reflection*, in Bulman C., Schutz S. (a cura di), *Reflective practice in nursing*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 1-22.
- Bulman C., Schutz S. (a cura di), 2013, *Reflective practice in nursing*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Chouinard I., Caron J., 2015, *Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité*, in «Phronesis», vol. 4, n. 3, pp. 11-21.
- Dewey J., 1933, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath, Boston.
- Errico E., Morelli M., 2015, *Le sfide della qualità in interpretazione*, Franco Angeli, Milano.
- Falbo C., 2020, *Project-based learning through simulation: How to run a*

- training session using role-play as a learning tool, Ljubljana*. On-line, ultimo accesso: 10/06/2025.
- Freire P., 2018, *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (ed. orig. 1970).
- Freire P., 2014, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (ed. orig. 1996).
- Freshwater D., Taylor B., Sherwood G., 2008, *International textbook of reflective practice in nursing*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Gattiglia N., 2020, *La pédagogie du dialogue : une approche phénoménologique pour la gestion des émotions dans l'enseignement en ligne de l'interprétation*, in «The Interpreters Newsletter», 25, EUT, Trieste.
- Gattiglia N., 2022, *La formation universitaire en interprétation à distance en milieu médical : Un terrain propice à l'autoréflexivité*, in Gattiglia N., Morelli M., *Comunicazione multilinguistica in ambito sanitario. Curare e riflettere tra lingue, culture e mediazioni*, GUP, Genova, pp. 71-92.
- Gattiglia N., 2023, *Dialogo e interpretazione dialogica. Una didattica per l'autoefficacia nell'interpretazione telefonica in ambito medico*, Aracne, Roma.
- Gattiglia N., 2025, *La formation universitaire en interprétation en milieu de santé : quelles «compétences culturelles» pour les interprètes ?*, in «IDFLE», 85, on-line.
- Gavioli L., Aston G., 2001, *Enriching reality: a contribution to the debate on language corpora in language pedagogy*, in «ELT Journal», vol. 55, n. 3, pp. 238-246.
- Gibbs G., 1988, *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit, Oxford.
- Goodman J., 1984, *Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis*, in «Interchanges», vol. 15, pp. 9-26.
- Grbic N., 2008, *Constructing interpreting quality*, in «Interpreting», vol. 10, n. 2, pp. 232-257.
- Holly M.L., 1989, *Writing to grow. Keeping a personal-professional journal*, Portsmouth, Heinemann.
- Marignier N., 2020, *Pour l'intégration du concept d'agency en analyse du discours*, in «Langage et société», vol. 170, pp. 15-37.
- Mezirow J., 1981, *A critical theory of adult learning and education*, in «Adult Education», vol. 32, n. 1, pp. 3-24.
- Moè A., 2010, *La motivazione*, Il Mulino, Bologna.
- Pinelli E., Zanchi C., 2021, *Gender-based violence in Italian local newspapers: How argument structure constructions can diminish a perpetrator's responsibility*,

- in Anesa P., Fragonara A., *Discourse Processes between Reason and Emotion Edited by A Post-disciplinary Perspective*, pp. 117-143.
- Rogers C., 1970, *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Astrolabio, Roma (ed. orig. 1942).
- Santos, de Sousa B., 2021a, *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*, Castelvecchi, Roma.
- Santos, Boaventura de Sousa, 2021b, *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, Castelvecchi, Roma.
- Schön D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Spiro R.J., Feltovich P.J., Jacobson M.J., Coulson R.L., 1992, *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*, in Duffy T.M., Jonassen D.H. (a cura di), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ/London, pp. 57-75.
- Stanghellini G., 2017, *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wadensjö C., 1998, *Interpreting as Interaction*, Longman, London.

## **Maestre all'università ed ecosistema pedagogico urbano. Un gruppo di ricerca in Sicilia (2019-25)<sup>1</sup>**

*Vincenzo Schirripa, Maura Tripi*

Il gruppo di lavoro che proponiamo come caso studio è attivo presso la sede di Palermo dell'università LUMSA. Si tratta di un ateneo non statale di medie dimensioni, nato a Roma nel 1939, che dal 1999 è presente anche in Sicilia con il corso di Giurisprudenza. Oggi la sede di Palermo ospita anche altri corsi nelle aree dell'economia, della comunicazione e del servizio sociale; negli anni cui facciamo riferimento ha preparato una gemmazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, attivo a Roma fin dal 1998. Le ragioni di un investimento anche nell'ambito educativo, nel quale è già attiva l'Università di Palermo con una lunga tradizione e molti iscritti, fanno capo alla storia di un ateneo che nasce come magistero – quindi con un mandato specifico nella formazione di educatrici e insegnanti – per poi svilupparsi anche in altre direzioni a partire da fine secolo.

Scienze della formazione primaria è il corso che abilita all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie e ha poco più di venticinque anni di vita; nella sua configurazione attuale è una laurea quinquennale a ciclo unico. La formazione universitaria di maestri e maestre ha una storia relativamente recente: prima bastava un diploma quadriennale per insegnare e, per quanto a lungo si sia discusso del suo superamento, l'istituto magistrale è durato settantacinque anni (1923-98).

Uno dei caratteri peculiari dell'impianto del corso è la stretta integrazione fra insegnamenti, laboratori e tirocinio che dovrebbe garantire la sua efficacia professionalizzante: un aspetto che andrà tenuto presente nel valutare il modo in cui il carattere proteiforme

dell'ambiente universitario che si andava formando ha determinato il contesto in cui il gruppo ha operato nei primi anni.

Il gruppo di lavoro, nato nel 2019, ha avuto diverse denominazioni. Useremo quella più ricorrente, Programma di ricerca *Letteratura per l'infanzia e territorio*, che ne rappresenta sinteticamente gli ambiti d'interesse. È composto sin dall'inizio da docenti universitari, di ruolo e a contratto, da studenti e neolaureate, da insegnanti e da professionisti che, con ruoli diversi, operano nel settore socio-educativo e nell'editoria per bambini e ragazzi. Questa esperienza è stata scelta come caso studio perché riteniamo che il suo itinerario e la dimensione relazionale che ne emerge siano significativi nell'indagare l'università come campo trasformativo per persone molto diverse che lo coabitano e che lo attraversano.

Il saggio prevede un primo paragrafo dedicato alle ipotesi che hanno sostenuto la nascita del nuovo corso di laurea e l'iniziativa di costituire un gruppo di lavoro misto fra università e territorio. In seguito, verranno riportate alcune tappe del suo percorso che, con il suo andamento non sempre lineare, hanno provato a mettere in questione alcuni nodi relativi alla costruzione della conoscenza pedagogica dentro e fuori dall'università. Infine, cercheremo di mettere in evidenza alcuni esiti e nodi critici che possono offrire chiavi di lettura rilevanti ai fini di un'analisi dell'esperienza.

## 1. Quattro premesse

Il punto di partenza per l'analisi del caso studio non è da rintracciare nella nascita del gruppo di ricerca, bensì nelle premesse e nel contesto che hanno dato forma alle ipotesi da cui poi è scaturita la genesi del gruppo. Due premesse sono di ordine strutturale, l'evoluzione nazionale della formazione universitaria degli insegnanti elementari e la storia dell'educativa territoriale nel contesto urbano di Palermo, che si incontrano e si innestano

nella stagione progettuale di un corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Le altre due sono di ordine teorico-metodologico, la ricerca partecipativa e un taglio disciplinare specifico attribuito a un insegnamento accademico, che cercano di avvicinarsi a una prospettiva di autoriforma dell'insegnamento universitario i cui tentativi sono numerosi e ancora troppo frammentati.

Il primo elemento da mettere in campo deriva da una riflessione sulla storia della formazione magistrale e sul carattere di separatezza che la filiera magistrale ha mantenuto nel tempo rispetto ad altri percorsi e ambiti di produzione e circolazione della cultura.

In origine le società coinvolte dalla rivoluzione educativa ottocentesca hanno condiviso un modello, quello delle scuole normali, chiamato a contemperare un orientamento professionalizzante (formare maestri e maestre attrezzati per i loro compiti) con un mandato di istruzione popolare. L'adempimento cardine era quello di livellare la base culturale dei futuri insegnanti: spesso essi venivano da settori della società che avevano beneficiato meno di altri dei processi di scolarizzazione al servizio dei quali erano ora reclutati.

L'evoluzione italiana di questo modello, cristallizzata dalla riforma Gentile, è l'istituto magistrale: un percorso di istruzione secondaria più breve e accessibile di altri, anche se ancorato simbolicamente al prestigio degli studi classici, come un liceo minore; un canale di promozione sociale soprattutto femminile, non sempre usato poi per insegnare. La determinazione di molti insegnanti a darsi ulteriori occasioni di partecipazione culturale e di arricchimento del proprio artigianato didattico ha poi generato una cultura magistrale più ricca di quella che il sistema formativo sembrava attendersi (Schirripa 2022).

A fine Novecento sono maturate due importanti condizioni di discontinuità. Una è stata l'abolizione del diploma magistrale abilitante, con l'istituzione della laurea per maestri e maestre. Prima ancora, con le trasformazioni che hanno interessato il sistema universitario negli anni Novanta, dalle ceneri delle facoltà

di magistero, originariamente sbocco terziario per i diplomati magistrali, sono sorte facoltà, dipartimenti, corsi di studio più interagenti con il resto del sistema universitario. La loro nicchia ecologica è cresciuta e si è relativamente aperta, contribuendo a incubare altri percorsi destinati a una popolazione studentesca emergente nell'area delle scienze umane e sociali: l'espressione gergale "scienze delle merendine" nasce in quegli anni per ironizzare sullo scarso riconoscimento sociale tanto dei corsi per la comunicazione che di quelli per l'educazione. C'è da chiedersi in che misura questi cambiamenti abbiano rimescolato effettivamente le carte, ibridato il bacino sociale di riferimento e allargato la permeabilità con l'esterno degli ambienti universitari orientati al lavoro educativo.

Scienze della formazione primaria ha un impianto peculiare che affida la sua qualità professionalizzante anche ad alcuni vincoli organizzativi: il tirocinio e i rapporti con la scuola, i laboratori in presenza con frequenza obbligatoria sono fra le condizioni che, rispetto al paesaggio universitario più immediatamente circostante (la formazione dei docenti di secondaria, per esempio) ha per ora messo relativamente al riparo questo corso di laurea dal successo dei modelli organizzativi delle università telematiche. Gli studenti, molti dei quali già laureati, accettano questi vincoli a fronte delle opportunità occupazionali che il corso ancora offre. Proprio la serietà di questo impianto potrebbe convergere, nel senso di una chiusura, con la tendenza a calibrare l'impegno sul risultato (sull'ottenimento del titolo) senza guardarsi troppo attorno. Non basta che i maestri e le maestre vadano all'università, è necessario che la didattica sia in grado di contrastare anche quel che il contesto universitario aggiunge di suo, in termini di separatezza dal mondo. Oltre che sui vincoli bisogna scommettere, dunque, sulle possibili aperture che questo percorso professionalizzante deve garantire.

Una seconda premessa riguarda la città come enciclopedia pedagogica. Non è scontato che studenti e studentesse conoscano la città in cui scelgono di studiare, nemmeno se ci vivono: spesso

anche i docenti, pendolari o meno, la attraversano distrattamente. Così come non è detto che abbiano esperienze associative proprie in grado di dar loro quei saperi dell'organizzarsi insieme ad altri che sono irrinunciabili nella pratica educativa, ma che non si insegnano all'università. Né si può dar per scontata una loro frequentazione dei servizi culturali: chi studia per insegnare deve spesso fare i conti con un pregiudizio introiettato nei confronti del proprio ambiente d'origine (al Sud ma non solo) e finisce per non vederne alcune risorse, per sentirsi condannato a operare in un contesto deprivato per definizione. Come se i docenti e i servizi culturali che invece ci sono conducessero la propria battaglia separatamente, non sapendo di poter contare gli uni sugli altri.

Nel nostro caso si tratta di Palermo, una città ricca di risorse culturali ma dotata anche di un patrimonio di saperi educativi diffusi nel territorio. Un patrimonio non comune, sia per la storia delle sue classi dirigenti e delle loro traiettorie di ingaggio educativo, sia per tutto un tessuto associativo mobilitato fra scuole, quartieri e luoghi della cultura, in grado di generare partecipazione sociale e culturale.

La seconda ipotesi è stata che il nuovo corso di laurea dovesse caratterizzarsi per una maggiore esposizione di studenti e studentesse alla città, provando a intercettare una vena di saperi autonomamente circolanti nei luoghi della produzione culturale e dell'educativa territoriale più impegnata. Il progetto avrebbe portato valore aggiunto se almeno alcuni insegnamenti avessero potuto usare la città come enciclopedia e terreno di pratica, portando gli studenti fuori dalle aule e facendo attraversare gli ambienti universitari da modi non usuali di frequentarli, cogliendo occasioni di coprogettazione paritaria con attori diversi.

La terza premessa da considerare riguarda la ricerca di un approccio partecipativo. Si è partiti dall'idea che fosse possibile, in questa fase iniziale, una convergenza fra l'interesse dell'ateneo nello sviluppo di una trama di relazioni ancora in buona parte da costruire, un modello di formazione orientato alla partecipazione

culturale e alla proattività dei futuri insegnanti e un contesto che potesse cogliere da un invito “terzo” a collaborare qualche opportunità in più per attivare reti. E che questa convergenza potesse essere sostenuta da pratiche partecipative nella didattica, nella ricerca e nel servizio al territorio.

Nelle università le riflessioni e le pratiche che tendono verso una costruzione democratica della conoscenza e un’autoriforma dell’insegnamento sono più varie e diffuse di quanto comunemente si creda. Molti strumenti che richiameremo nel prossimo paragrafo sono comuni ad altri repertori. La ricognizione delle cosiddette “buone pratiche” potrebbe arrivare a cumulare molta documentazione e autonarrazione. Più difficile è trarne una riflessione di secondo livello, un ragionamento sul “come” che permetta di astrarne problemi e linee di tendenza e di aumentare il livello di autoconsapevolezza collettiva. L’individualismo del mestiere può portare al pregiudizio che le proprie iniziative siano originali o isolate; inoltre, quando ci si ritrova con altri che percorrono strade simili, è più facile farlo sull’affermazione generale di alcuni principi partecipativi che sull’analisi delle pratiche. Nel nostro caso riteniamo che l’esperienza del gruppo abbia tratto vantaggio dalla possibilità di entrare in relazione con reti più ampie in cui poter discutere di costruzione collettiva della conoscenza in università e di ricerca e didattica partecipata e situata<sup>2</sup>.

Infine, la quarta premessa, riguarda la Letteratura per l’infanzia come spazio terzo. L’insegnamento di Letteratura per l’infanzia è diffuso soprattutto nei corsi pedagogici – meno in quelli di studi umanistici e letterari che formano i docenti di secondaria, sebbene una crescente sensibilità in questo mondo professionale sembri richiederlo. È inquadrato nel settore della storia dell’educazione e coltivato da specialisti che hanno sviluppato nel tempo una versatilità di approcci a forme e linguaggi e una capacità di relazionarsi con l’industria culturale di riferimento. Condivide i propri oggetti d’interesse con quello che si può considerare un ampio movimento pedagogico per l’educazione alla lettura legato alla crescita qualitativa e quantitativa dell’editoria per giovani

lettori e del suo pubblico (Schirripa 2020, 2025). È un fenomeno diffuso in tutto il mondo, trasversale fra istituzioni educative e mercato ed è caratterizzato da una componente d'intenzionalità militante diffusa fra editori e autori, insegnanti e bibliotecari, operatori specializzati della filiera commerciale, servizi culturali e sociosanitari, attivisti della lettura e intermediari esperti che orientano il loro uditorio su uno scaffale fitto di proposte.

La quarta ipotesi è che, per chi si occupa di formazione di educatori e insegnanti, un'aula universitaria di Letteratura per l'infanzia costituisca un osservatorio prezioso per riflettere sul rapporto con gli oggetti del lavoro scolastico e i diversi canali di consumo culturale cui insegnanti, bambini e famiglie sono esposte. La varietà di soggetti ingaggiati (in questi anni anche i progetti di educativa territoriale del terzo settore investono molto nell'educazione alla lettura) offre diversi livelli di confronto con i saperi educativi coltivati fuori dalle università. Esercitare uno sguardo critico sui libri e sugli altri artefatti culturali progettati per dialogare con i bambini (o per piacere a genitori attenti) è tanto più utile se lo si fa da posizioni diverse. Il conflitto fra le ragioni dell'arte e quelle della pedagogia e della didattica, ad esempio, emerge come tema ricorrente che non si può inquadrare da una sola prospettiva. Si tratta di immaginare i codici condivisi fra quanti si interessano alla Letteratura per l'infanzia come una lingua franca adatta a promuovere una riflessione pedagogica più aperta e polifonica.

## 2. Quattro spazi per possibili trasformazioni: il focus group nell'aula seminari

In una sala un po' raccolta, con un tavolo ovale in legno al centro, si tiene il 12 novembre 2019 un focus group sul tema *Letteratura per l'infanzia e territorio*. L'idea è maturata a giugno a margine di una riunione di confronto interdisciplinare che, in vista dell'attivazione dell'insegnamento di Letteratura per l'infanzia (2020-21) tenuto da Vincenzo Schirripa, doveva attivare una

serie di iniziative volte a tessere le alleanze necessarie a radicare il corso nel contesto locale. All'invito di giugno hanno aderito alcuni docenti a contratto della sede LUMSA di Palermo ed operatori culturali del territorio. Questi ultimi fanno capo a un indirizzario maturato in due anni di iniziative, per lo più sotto la forma di lezioni aperte o di presentazioni di libri in modalità seminariale, che hanno permesso di individuare interlocutori potenzialmente interessati a un percorso partecipativo. Due fra queste figure esperte, Chicca Cosentino<sup>3</sup> e Maura Tripi, si occupano del focus group e mettono insieme un tavolo rappresentativo delle diverse anime del movimento pedagogico per la lettura.

Sei studentesse rispondono a una call per un'esperienza volontaria di ricerca di gruppo. Vengono invitate anche due laureande siciliane che hanno seguito il corso tenuto dallo stesso docente nella sede di Roma. In seno al corso romano di Letteratura per l'infanzia sono già maturate, fra il 2014 e il 2020, alcune soluzioni organizzative: l'aula, di circa 150 studentesse, è divisa in gruppi coordinati da una o due di loro; queste studentesse tutor supportano i gruppi, colleghi non frequentanti compresi, in una serie di consegne tendenti a comporre un portfolio modulare; fra le consegne vi è un'attività di ricognizione individuale o di gruppo di servizi culturali utili all'ampliamento del repertorio di letture e tecniche delle future insegnanti; le studentesse tutor e il docente dedicano alcune ore alla supervisione e alla coprogettazione di dettaglio del corso.

Con questo successivo passaggio a Palermo si prevede che l'attività di ricerca, o almeno di confronto con operatori e docenti in un contesto per quanto possibile paritario, consenta alle future corsiste di farsi mediatrici fra quel modello, le peculiarità territoriali emerse dall'anno di preparazione e le esigenze delle loro colleghe. Potrebbero diventare studentesse tutor come è capitato ad alcune delle colleghe romane, ma stavolta dopo essere state studentesse con-ricercatrici. Questa previsione si realizzerà solo in parte, anche a causa della cesura rappresentata dalla pandemia di Covid-19.

Il risultato di questo convergere di intenzioni progettuali è un focus group poco ortodosso sul piano metodologico: otto partecipanti, due conduttrici, una docente a contratto e uno di ruolo che coordinerà il gruppo di ricerca, otto studentesse che si sono occupate dei contatti con i partecipanti e hanno partecipato alla progettazione dell'incontro, osservano e rielaboreranno le informazioni. È più corretto dire che si tratta di un forum fra testimoni privilegiati della scena socioeducativa palermitana, con alcune persone – le studentesse – che si pongono quasi esclusivamente in ascolto. Lo scambio risulta comunque produttivo grazie alla qualità del tavolo e alla conoscenza del contesto e delle questioni in campo da parte delle conduttrici: emerge una mappa di luoghi dell'educazione alla lettura in città e di questioni rilevanti legate alla formazione degli insegnanti e al tipo di rete che si potrebbe suscitare.

Lungo il primo semestre si lavora con le studentesse sulla rielaborazione dell'incontro. Una newsletter redatta dal coordinatore lascia intuire alcuni caratteri che accompagneranno nel tempo l'iniziativa: l'intento di condividere agende di appuntamenti culturali sul territorio fra partner della rete e studenti; la tendenza della rete a manifestarsi attraverso eventi, spesso sotto la forma di lezioni aperte con ospiti esterni che si tengono in parte alla LUMSA, in parte nelle sedi dei partner; il moto spiraliforme con cui il gruppo attrae nuovi componenti in base a occasioni e curiosità, ne perde di vista altri e trattiene un suo nucleo eterogeneo.

### 3. La rete si riarticola da remoto

Il giorno prima che scuole e università chiudano per il Covid-19 si fa in tempo a inaugurare nel chiostro della LUMSA, il 3 marzo 2020, la mostra *Il favoloso Gianni* concessa da Einaudi ad associazioni e istituzioni culturali in tutta Italia ([100giannirodari.com/pannelli-mostra-rodari](http://100giannirodari.com/pannelli-mostra-rodari)). L'idea di farla ospitare come mostra itinerante a scuole e altri nodi della rete sarà comunque in parte realizzata<sup>4</sup>.

Nella prima stagione pandemica un gruppo di docenti a contratto ed esperti si confronta su abstract di ricerche in corso o da avviare; si profilano le prime occasioni di partecipazione a convegni e scritture a più mani<sup>5</sup>; emerge dall'esperienza comune il tema del rapporto fra tecnologie digitali, approccio cooperativo e selezione dei materiali per il lavoro didattico.

È un periodo in cui webinar di tutti i tipi scandiscono la quotidianità del lavoro da remoto, consentono di esplorare affinità di interessi con relativa immediatezza rispetto alle distanze geografiche<sup>6</sup>. Il corso di Letteratura per l'infanzia parte in questo contesto segnato dalle lezioni a distanza o ibride; il laboratorio ad esso collegato viene affidato a Carola Susani, scrittrice e nodo di contatto con la rete dei Piccoli maestri (Susani 2023), già partecipe in alcune occasioni delle attività del corso romano – così come Susanna Mattiangeli e la storica Vanessa Roghi, che contribuiscono a costruire questa fase di seminari a distanza. Da lei viene l'idea di un allargamento del confronto a insegnanti che si incontrano all'intersezione fra interesse per le didattiche attive, attenzione alla relazione fra tecnologie, qualità degli artefatti culturali e dinamiche di fruizione cooperative. Ecco il testo di invito a una riunione on line convocata per l'11 marzo 2021:

Siamo un gruppo di persone, con diversi interessi ed esperienze, che lavorano nel campo della formazione degli insegnanti, in particolare della scuola dell'infanzia e della primaria. Da un po' di tempo condividiamo alcune idee che ci piacerebbe aprissero percorsi di riflessione su quello che ci succede in aula, occasioni di ricerca collettiva capaci di diventare leve per offrire una formazione meno ingessata e più ricca. Proviamo a sintetizzarle:

- ci interessa metterci in discussione in quello che facciamo con l'aiuto di una rete professionale più ampia, di maestri, maestre, docenti delle scuole medie, persone che in vario modo riflettono sulla scuola, una rete che le studentesse e gli studenti che si preparano a diventare insegnanti possano vedere come risorsa anche per il momento in cui saranno di fronte alla scuola com'è.

- Crediamo che sulla scelta di testi, immagini e altri oggetti di lavoro scolastico si giochi molto della costruzione della nostra professionalità di insegnanti: serve mettere a confronto diverse esperienze e competenze specifiche, serve che coloro che lavorano su fasce d'età diverse sfidino la separazione dei diversi mondi che fanno la scuola e si incontrino.
- Ci sembra che il discorso corrente sulle tecnologie digitali occulti un mondo di possibilità che già molti insegnanti esplorano e che è pronto a diventare un ambito di cooperazione educativa vera, a condizione di studiare le esperienze e insieme le condizioni che le rendono possibili.

Sembra quasi una deviazione dal percorso, perché alla rete territoriale se ne affianca una deterritorializzata: con il lavoro online non fa molta differenza confrontarsi con insegnanti e scrittrici che operano in Lazio o altrove invece che in Sicilia. Una serie di riunioni telematiche “all’ora del tè” sfocia nella partecipazione di alcune delle componenti del gruppo, con un panel progettato *ad hoc*, al secondo convegno internazionale di “Scuola democratica”<sup>77</sup>; altri esercizi di documentazione e con-scrittura convergono in un numero della rivista “Educazione aperta” sul tema *Quale cooperazione digitale*<sup>8</sup> e sulla rivista “Scholé” (Calabrò, Mattiangeli, Cosentino 2021: si intrecciano le voci di una libraia e operatrice culturale, di una scrittrice e di un’educatrice). Alla ripresa autunnale il gruppo eterogeneo che ne è venuto fuori non riuscirà a riprendere la consuetudine degli incontri on line, modalità di lavoro di cui ormai siamo tutti un po’ sazi; ci si proietta verso l’estate per quello che sarà il primo seminario a *Una marina di libri*.

#### 4. Fuori dalle aule, nel territorio

Il gruppo di ricerca costruisce un calendario di incontri non regolare, che si affida all’iniziativa del suo coordinatore. Iniziativa che risponde all’evolversi a volte anche caotico della rete di contatti e al profilarsi di incontri possibili e occasioni da mettere a disposizione degli studenti. Nelle occasioni di rilancio del “noi”

del gruppo e di ridefinizione di quel che lo tiene insieme c'è, di solito, un po' di tempo previsto per fare il punto dei percorsi di chi sta portando avanti le proprie ricerche. Finiscono per risultare comunque più mobilitanti l'urgenza di qualcosa di nuovo da organizzare o l'accoglienza di un ospite, qualcuno che viene da lontano con cui è piacevole condividere momenti seminariali o di prossimità conviviale a margine di lezioni aperte o eventi pubblici. Per poi magari restare in contatto e ampliare le possibilità di collaborazione. Nelle pagine iniziali abbiamo accennato alle peculiarità di una trama pedagogica territoriale che il progetto mirava a intercettare e che ha forse, fra i suoi tratti distintivi, la determinazione di alcune sue componenti a non restare isole, a intensificare viaggi, scambi, ospitalità per non sentirsi periferia o provincia: in questa inclinazione il *daimon* del gruppo sembra essersi ritrovato. D'altra parte la vocazione partecipativa richiederebbe anche una circolarità che fatica a rientrare fra i meccanismi del gruppo, anche se occasionalmente alcuni partecipanti cominciano a scambiarsi risorse e supporto per le loro ricerche. Ciò che accentra le energie è la realizzazione di attività legate alla possibilità di portare alle studentesse, e al territorio insieme, qualcosa di eccedente rispetto all'ordinario e di convergente con un modello che tenta di mettere a frutto qualche principio dell'educazione attiva in università.

Uno dei rapporti di rete più duraturi è con Dudi, presenza consolidata sulla scena nazionale delle librerie indipendenti<sup>9</sup>, che ha aperto le sue porte alle esplorazioni delle studentesse, aiutandole a farsi un'idea aggiornata del catalogo e accogliendole nelle sue numerose attività di animazione culturale. Dudi è anche una delle promotrici del festival *Una marina di libri*, all'interno del quale propone un articolato programma di eventi. In questo contesto la giornata seminariale del giugno 2022 *Imparare a leggere, leggere per imparare* ha offerto uno sbocco al lavoro cominciato on line riportandolo in un contesto che consentiva l'incontro diretto di studenti, insegnanti, esperti. Piuttosto che capitalizzare la presenza in una vetrina così visibile nel senso di una autopromozione

dell'università, si trattava di offrire uno spazio di confronto orizzontale e polifonico, senza cattedre o pulpiti. L'orizzonte di desiderio che si poneva era la possibilità che il gruppo di ricerca si mettesse alla prova con altri insegnanti, altri studenti, altri professionisti del mondo editoriale e artistico, verificando gli esiti di una collaborazione da posizioni diverse (già questa era una sfida) e, in fondo, il senso di uno stare insieme. Dall'altro lato, ci è parso importante non confinare le opportunità di co-costruzione di conoscenza entro le aule universitarie: se nel mondo della pedagogia accademica si professa e si aspira alla formazione di un insegnante ricercatore e riflessivo, riteniamo che non si possano recludere il sapere e le azioni delle studentesse e degli studenti – ma anche di noi docenti, forse ancora prima – in un unico luogo fisico di apprendimento/insegnamento, che riproduce determinate dinamiche relazionali. Se ci si ritrova in spazi forse meno familiari, ma per questo più aperti a inedite possibilità di manovra, si dà spazio a ulteriori possibili “posizionamenti” da parte dei con-ricercatori, sia rispetto alle altre persone che si incontrano, sia tra gli stessi con-ricercatori. Ed è forse quest'ultima la parte più interessante, quella in cui i ruoli si alterano, si smussano e si riconfigurano al ritorno nelle aule accademiche.

Dal 2022 al 2024 i seminari sono stati preparati da gruppi di lavoro on line. Queste condizioni più impegnative di partecipazione sono state accettate dagli iscritti ma anche gli esperti si sono resi disponibili a lavorare in prospettiva mutualistica, gratuitamente, e a dividere la scena con altri componenti dei gruppi di lavoro, conducendo assieme i momenti di restituzione plenaria (figura 1) degli incontri di preparazione<sup>10</sup>.

*Una Marina di libri* si svolge a giugno e si prepara a maggio, in un periodo intenso per la scuola e l'università. Eppure, si sono sempre trovate energie e risorse per incontrarsi e, di fatto, vivere un'esperienza di autoformazione che poi, all'interno del festival, raccoglieva gli esiti e le prospettive possibili e future di lavoro.

Da queste occasioni molte idee si sono perse per strada, con la pausa estiva e le nuove incombenze professionali di settembre.

Ma alcune proposte e relazioni si sono mantenute nel tempo, sono state raccolte, si sono sedimentate e si sono agganciate ad altri spazi di discussione. Come ad esempio la rivista “Educazione Aperta”: la comunità di ricerca che la anima condivide una prospettiva di costruzione collaborativa della conoscenza e dialogo fra le fonti e gli ambiti d’esercizio dei saperi educativi e ha spesso ospitato proposte, anche di semplice documentazione di pratiche, che venivano dal gruppo. Fra il 2023 e il 2024 la scrittrice Cristina Bellemo ha curato per “Educazione aperta” la rubrica *Letteratura per l’infanzia è letteratura*. Alcuni temi di lungo corso nella problematica della disciplina, dalla legittimazione culturale del settore all’educazione del gusto fra scuola e mercato, vengono rilanciati da diverse voci del mondo della letteratura per l’infanzia<sup>11</sup>, trovando sponda e risonanza nel seminario del giugno 2023 *Quattro cronache dal futuro*.

## 5. Ritorni in aula

Dopo la pandemia alcuni appuntamenti pubblici si “riterritorializzano” e diventano seriali; il gruppo di ricerca è ancora in mezzo al guado sulla definizione del focus comune di impegno e di una dinamica mutualistica più autonoma. Il coordinatore del gruppo è anche referente per la progettazione del nuovo corso di studio, con i vantaggi e gli svantaggi del caso. Le cose migliorano decisamente dal punto di vista delle ricadute didattiche e del coinvolgimento di studenti e studentesse.

Le attività del gruppo di ricerca rifluiscono nella didattica anche per via di una certa osmosi fra docenti a contratto che entrano nell’orbita del gruppo ed esperti che, avendo i requisiti per tenere laboratori (o insegnamenti) a contratto, concorrono e in alcuni casi li ottengono. Al netto della poca prevedibilità di queste faccende, la possibilità che capitino alcune “persone giuste al posto giusto” per incidere sulla formazione dei futuri insegnanti (ad esempio con un approccio consapevolmente laboratoriale:

quello che la norma prescrive ma non è frequente vedere all'opera) in parte converge con gli orizzonti trasformativi che sono all'origine del gruppo, offrendo la didattica come terreno per misurare la coerenza fra intenti e risultati. D'altra parte mette in tensione un modello partecipativo che forse non dovrebbe subire troppo l'attrazione delle forme universitarie, in quanto si basa anche sul pluralismo dei profili degli esperti: il carattere non accademico dei loro apporti dovrebbe contribuire a rendere più policentrici i processi di legittimazione del sapere.

Comunque sia, la partecipazione di studenti e studentesse ad occasioni ulteriori, anche scomode per la stagionalità delle lezioni e degli esami, dopo forti resistenze iniziali cresce in quantità e qualità. Cresce anche la loro iniziativa per implementare la cartografia dei servizi culturali che offrono sponde all'attività di documentazione richiesta dal corso in Letteratura per l'infanzia<sup>12</sup>. L'arrivo di Gaia Colombo come tutor di tirocinio (2022) e componente del gruppo favorisce una decisiva integrazione trasversale fra i momenti di partecipazione culturale offerti e le pratiche di riflessività professionale del tirocinio indiretto.

Il coinvolgimento degli studenti in una prospettiva di ricerca attecchisce, dopo la partenza effimera del 2019, nel portainnesto più ovvio che è la tesi: le laureande in Letteratura per l'infanzia si confrontano in gruppo, possono scegliere temi contigui su cui scambiarsi idee e materiali, presentano seminariamente ai colleghi più giovani lo stato di avanzamento delle loro ricerche. Da questi percorsi individuali sono emerse adesioni individuali e più stabili al gruppo di ricerca.

La collaborazione con l'associazione Hamelin consente di coinvolgere le laureande nel monitoraggio del progetto *Prendi e scopri*, finanziato dal Cepell: in un primo momento dando loro l'accesso ai contatti della rete per le loro tesi con l'orizzonte di approdare a un modello partecipativo di monitoraggio e valutazione delle attività di educazione alla lettura.

Altre occasioni, non tutte nel campo della letteratura per l'infanzia, sfidano il gruppo a proporre eventi un po' alterando,

nella misura del possibile, il cerimoniale da aula magna con innesti laboratoriali o partecipativi che possano rilanciare la storia dei saperi pedagogici in movimento nel territorio come tema su cui costruire conoscenza da posizioni e con approcci euristici diversi<sup>13</sup>.

## 6. Alcuni nodi da sciogliere

Negli anni il gruppo di ricerca ha avuto una sua produttività: dalla trama delle interazioni fra i diversi componenti e con l'esterno sono venuti fuori articoli e saggi, tesi di laurea, eventi pubblici, percorsi di formazione, confluenze in reti nazionali. Ciò che è di nostro interesse in questa analisi sono, invece, quelle costanti critiche che mostrano la dimensione relazionale e trasformativa dell'esperienza e che sono fonte di ragionamento su noi stessi, come con-ricercatori attivi nel gruppo, e sul gruppo come autocaso che può contribuire a una riflessione più generale e più condivisibile rispetto alle direzioni di cambiamento della didattica e della ricerca universitaria.

Un primo nodo è intimamente legato allo stesso dispositivo entro cui compiamo le nostre scelte e azioni: quello formativo, con le sue specificità di ambito pedagogico-educativo. Da professionisti che si occupano di formazione di maestri e maestre, non possiamo non avere consapevolezza che la pedagogia è un terreno insidioso nella sua autoreferenzialità: nel momento stesso in cui mi muovo nello spazio, rivolgo il mio sguardo alle studentesse o ai colleghi, scelgo gli arnesi della mia didattica, enuncio una teoria o un principio, mostro un certo modo di essere educatore e formatore. Che le persone in aula che apprendono possono, nel migliore dei casi, scegliere di riproporre o di evitare nelle aule scolastiche. Diciamo “nel migliore dei casi”, perché la scelta del modo in cui si intende essere maestri e maestre presuppone già una consapevolezza rispetto alla propria posizione nel mondo professionale. Ora, ci sono due considerazioni da fare: innanzitutto, questa tensione verso una certa coerenza non è di certo scontata

tra chi insegna – quante volte riusciamo a porci domande rispetto non solo alla nostra didattica, ma anche rispetto al nostro posizionamento? E non lo è nemmeno tra i docenti che si occupano di pedagogia ed educazione. Inoltre, questa consapevolezza non è per nulla pacificante, anzi aumenta le possibilità di una rinnovata frustrazione, quando alcune condizioni sono altamente vincolanti – come posso insegnare la didattica montessoriana in aule ad anfiteatro con le sedie e i banchi fissi? – o quando si percepisce di non avere strumenti adeguati nel proprio bagaglio professionale per lavorare come si vorrebbe.

Un secondo nodo critico ruota intorno alle motivazioni che tengono insieme un gruppo di ricerca di questa natura, sia da parte dei docenti precari e dei professionisti, sia da parte di studenti e studentesse.

Nell'offrirsi come spazio per gruppi di questo tipo le università distribuiscono incentivi simbolici (e materiali): bisogna far caso al modo in cui questi incentivi tengono uniti i gruppi o, in alcuni casi, attraggono gli esperti verso stili accademici di formalizzazione della conoscenza ed esperienze di insegnamento, modificando questo assetto plurale.

Rispetto agli studenti e alle studentesse, ciò di cui ben presto ci siamo resi conto è che non è sufficiente incontrarsi fuori dalle aule o in assetto circolare, non basta organizzare attività che non hanno esplicitamente esiti valutativi o accumulo di crediti formativi per decostruire le dinamiche di potere insite in questo tipo di relazioni. Anzi, le dinamiche implicite in gioco hanno contribuito a creare distorsioni nel pensarsi come gruppo di con-ricerca. Si pensi alla volatilità dell'adesione di studenti e studentesse e ai modi attraverso cui alcune di loro hanno scelto invece di fermarsi e continuare a osservare, a farsi parte attiva, soprattutto in seguito alla laurea, quando la loro autorappresentazione è in qualche modo mutata.

Infine, un terzo nodo riguarda la riproduzione e la co-costruzione del sapere. Quale sapere pedagogico si riproduce, dunque, in un gruppo in cui le relazioni di potere non vengono decostruite, né messe in discussione?

Il gruppo ha ceduto spesso a una pedagogia soporifera che non intende guardare alle dinamiche interne ed esterne, nonostante si percepisse la mancanza – e spesso anche l'esigenza – di un controllo di secondo livello. Nei fatti, il sapere pedagogico, seppur costruito in modalità collaborative e originali, essendo spesso stato nutrito da motivazioni estrinseche, si mostrava quale non intendeva essere, cioè l'ennesimo compito istituzionale da assolvere. Non è stata condivisa in modo esplicito una rappresentazione comune del gruppo, né le forme di autorappresentazione di ciascun componente nel gruppo – in altre parole, ci si è autoimposti un limite rispetto a un'indagine metariflessiva. Questo limite è stato posto in maniera inconsapevole da alcuni – che non hanno immaginato di dover mettere in discussione alcuni assunti –, consapevole per altri – che hanno ritenuto di non dover spingere così in là la soglia di lavoro.

Un tentativo è nato in occasione di una recente esperienza di clinica di formazione, condotta da Francesco Cappa e Isabella Russo. L'approccio clinico alla formazione ha, tra gli obiettivi, proprio quello di individuare «alcuni modelli latenti della formazione, alcuni nodi centrali dell'esperienza di lavoro a cui dà luogo, alcune identità e differenze in ordine ai suoi diversi piani di riferimento» (Massa 1997, p. 10). In questo setting il gruppo si è dato la possibilità di incontrarsi in assetto semiresidenziale ed è stato condotto a porsi determinate domande per la prima volta: che tipo di gruppo siamo? Ciascuno di noi, come si immagina dentro? A quale senso, individuale e collettivo, risponde? Una prima crepa, una prima apertura rispetto alla configurazione monolitica che sembrava avere la meglio, svincolando dai limiti autoimposti alcuni nodi critici. Gli esiti più interessanti sembrano essere emersi proprio a partire da quelle risposte inaspettate, dalle sensazioni di disagio epistemico (Verran 2023) e di spaesamento, dalle distanze tra gli immaginari individuali. Per la prima volta alcune persone hanno pensato a questo gruppo come qualcosa di ulteriore rispetto alla sua dimensione sommativa.

Nella stesura di questo che è qualcosa in più di un resoconto ma andrebbe ancora lavorato in profondità per assumere spessore autoetnografico (Anderson 2006; Gariglio 2025) la domanda rilevante è stata quella di indagare in che modo, in base all'esperienza relazionale che abbiamo ripercorso, l'università è stata nel nostro caso laboratorio di trasformazione, nei suoi vincoli e nelle sue possibilità. Guardare al dispositivo e alle sue dinamiche flessibili, tematizzare gli arnesi di lavoro, è la chiave che Massa (1987) individua per “una prassi rivoluzionaria” nel campo formativo. Se, da un lato, l'autocaso siciliano evidenzia come il confronto dialogico tra studenti e docenti – e tra i diversi esperti – non genera in modo spontaneo partecipazione attiva, responsabile e autoriflessiva, dall'altro lato spinge in direzione di un approccio critico e di una consapevolezza emergente, proprio a partire dagli attriti e dalle maglie più difficili da esplicitare e da osservare. Una strategia adottata è stata quella di giocare fra ricercatori attivi in università ed esperti da mondi altri “come se” non ci fossero impliciti legati a ruoli e capitale simbolico consolidato – e suscettibile di scambio, anche nel caso di persone attive sulla scena culturale e letteraria. Tentativi come questo non sono stati adottati ingenuamente, figurandosi uno scardinamento totale. Ma hanno spostato l'asse verso qualcosa di nuovo, non conosciuto né previsto, forse suscettibile di contaminare le professionalità in campo.



1. Seminario in codocenza a “Una marina di libri”, Palermo, 12 giugno 2022.

## Note

<sup>1</sup> Anche se i diversi strati del processo di scrittura si sono incrociati, si attribuiscono a Maura Tripi il primo, l'ultimo e il quarto paragrafo (*Fuori dalle aule*) di questo resoconto; a Vincenzo Schirripa i restanti.

<sup>2</sup> Nell'anno in cui il gruppo nasce, la prima conferenza di "Scuola democratica" (Cagliari, 6-8 giugno 2019) ha un panel dal titolo *Research-and-participatory-teaching-in-university-practices* e intercetta alcuni spunti di confronto sulle pratiche partecipative di didattica universitaria, fra i risultati un articolo dei curatori del panel: Pellegrino, Schirripa, Tarsia 2019. Il confronto proseguirà, con la partecipazione di alcuni componenti del gruppo di Palermo, anche nella rete *Emancipatory Social Science*.

<sup>3</sup> Esperta di gioco e narrazione, teatro e letteratura per ragazzi, sarà poi docente del laboratorio di Didattica del gioco; fonderà nel 2022 Radici. Piccolo museo della natura, che costituirà uno dei nodi della rete (Cosentino, Mottareale, Quattrocchi, Strafalaci 2023; Cosentino 2025).

<sup>4</sup> Se ne occupa Valentina Certo, storica dell'arte e docente a contratto; nell'ambito delle attività del gruppo ha pubblicato Certo 2022. Al Fresco giardino e bistrot, locale nato da un progetto di inclusione socio-lavorativa, ospiterà il ritorno alla luce dei pannelli nel settembre 2021 con interventi di Gilda Terranova, Roberta Lo Bianco, Davide Schirò.

<sup>5</sup> Nicolosi, Schirripa, Tripi 2021; interventi di F. Cosentino, M. Tripi, *Picturebooks around Palermo: children's literature and social engagement*, al convegno *Fostering dialogue. Teaching Children's Literature and Culture Conference* (Università di Padova, 17-19.11.2022); F. Cosentino, *Siamo tutti Shabrazād? Un convegno del 1997 e l'educazione interculturale a Palermo* e M. Tripi, *La città e i nidi. Un gemellaggio tra Palermo e Pistoia (1996-2000)*, al convegno *Palermo e altre primavere. Ricerche in corso* (università LUMSA, 16.03.2023).

<sup>6</sup> Una iniziativa rappresentativa di quegli anni, anche per i suoi risvolti di sociabilità fra studiosi, sono i due cicli di webinar *Pedagogie dell'essenziale* diretti da Caterina Sindoni dell'Università di Messina.

<sup>7</sup> *The Digital Literacy we need in classrooms: Teachers' online Cooperation as a source of Professional Culture*, panel alla seconda conferenza di "Scuola democratica" (3-5 giugno 2021) coordinato da Giovanni Fulantelli, Vanessa Roghi e Vincenzo Schirripa, con interventi di Oana Alexandrescu, *Didactics of the Voice. An Experience in Primary School*; Elisa Amato, Rosanna Labalestra, Patrizia Zucchetta, Antonietta Larocca, *A Training Project for Teachers through the Creation of Practices' Community. The Case Study of a School in Rome*; Caterina Inesi, *What The Hell Do I Do With The Moon?* Vanessa Roghi, *Research as a Didactic Method: Birth of the Schedario and its Actuality*; Carola Susani, *Writers in the Virtual Classroom*; Filomena Taverniti, *Distance Collaborative Writing by Folding Origami*.

<sup>8</sup> Si veda la *Presentazione* dei curatori Irene Culcasi, Vincenzo Schirripa, Antonio Vigilante, in "Educazione aperta", 11, 2022. Nello stesso numero Margherita Dolce, *Tecnologia e cooperazione a scuola. Cinque interviste*, ivi, DOI: 10.5281/zenodo.6855295, frutto di una tesi di laurea. L'autrice, con altre colleghe, entrerà nel gruppo e fonderà un'associazione per la collaborazione professionale fra laureate.

<sup>9</sup> Gotti, 2022; nel 2021 Dudi ha vinto il premio Gianna e Roberto Denti, promosso dall'Associazione italiana editori e dalla rivista "Andersen".

<sup>10</sup> Il seminario del 2022 si articola nelle sezioni *Come leggere, cosa leggere in classe: la didattica di Mario Lodi fra cultura popolare e mezzi di comunicazione*, a cura di Vanessa Roghi, Margherita Dolce, Gaia Colombo; *L'alieno in classe: l'effetto che fa alla scuola ospitare libri, scrittori e pezzi di mondi altri*, a cura di Rosanna Cataldo, Carola Susani e i Piccoli maestri; *Risguardi. Quali esperienze tra gioco e letteratura?* a cura di Chicca Cosentino, Ilaria Tontardini, Rosario Calabrese, Elisa Calabrò, Beatrice Saladino, Maddalena

Troia, Silvana Nicolosi, Valentina Certo; *Leggere per imparare o imparare a leggere? I compiti della scuola, le responsabilità di chi scrive, le possibilità di far leggere* a cura di Giordana Piccinini, Emilio Varrà, Susanna Mattiangeli, Davide Schirò, Antonella Marchese, Valentina Baeli, Francesca Deleo.

Nel 2023 il tema è *Libri, ragazzi, ragazze. Quattro cronache dal futuro*; a far sintesi dei futuri possibili dell'educazione alla lettura immaginati dai gruppi sono Valentina Baeli, Mariangela Bologna, Adele Cammarata, Elisa Calabrò, Gaia Colombo, Chicca Cosentino, Margherita Dolce, Silvana Nicolosi, Davide Schirò, Maria Romana Tetamo, Maura Tripi con la regia di Angela Catrani, Cristina Bellemo, Susanna Mattiangeli e Teresa Porcella.

Nel 2024: *Montessori, Manzoni, Dolce. Tre apparizioni notturne*. Su alcuni “testi inquieti” dei tre autori lavorano gruppi animati da Angela Maria Greco Polito, Davide Schirò, Alessandra Valeria Torre, Maura Tripi, Chicca Cosentino per poi interloquire con Amico Dolce e Paola Tralbalzini.

<sup>11</sup> Con contributi di Giovanna Zoboli, Susanna Mattiangeli, Nadia Terranova, Gaia Colombo, Antonella Capetti, Cristiana Pezzetta, Alessia Napolitano, Bruno Tognolini, Nicoletta Gramantieri: [www.educazioneaperta.it/tags/letteratura-per-linfanzia/](http://www.educazioneaperta.it/tags/letteratura-per-linfanzia/).

<sup>12</sup> Fra i partner di più lungo corso negli anni che ospitano le attività di osservazione ed esplorazione delle studentesse: Dudi, Radici, Booq - bibliofficina di quartiere, la biblioteca Giuffà allo Zen, Skené, la biblioteca dell'Istituto Gonzaga, il Museo internazionale delle marionette Antonio Pasqualino, Martha. Music Art House Academy, il cinema Rouge et noir.

<sup>13</sup> Si veda ad esempio la consultazione delle scuole e del terzo settore sul tema *Quartieri a rischio e scuole di frontiera*, a cura di Davide Schirò e di Giorgio Cavadi, Gaia Colombo, Chicca Cosentino, Maura Tripi, Maddalena Troia e Maria Rosa Turrisi che ha preceduto il seminario del 29 novembre con Cesare Moreno in occasione della nuova edizione di Melazzini, 2023; la rivista “Munera” ne ha ospitato alcuni risultati: Schirò 2024; Colombo 2024.

## Bibliografia

- Anderson L., 2006, *Analytic autoethnography*, in «Journal of contemporary ethnography», vol. 35, n. 4, 2006, pp. 373-395.
- Calabrò E., Mattiangeli S., Cosentino F., 2021, *Libri utili? Tracce di un dibattito sulla letteratura per l'infanzia*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», n. 1, pp. 131-43.
- Certo V., 2022, *Il sistema laboratoriale e l'esempio De Bartolomeis*, in «Educazione Aperta», n. 12.
- Colombo G., 2024, *Che cosa meritano le ragazze e i ragazzi. Carla Melazzini e la dura arte del dialogo vero*, in «Munera. Rivista europea di cultura», n. 2, pp. 75-83.
- Cosentino C., Mottareale I., Quattrocchi R., Strafalaci, 2024, *Un percorso immersivo per una nuova ecologia. Un anno di Radici*, in «Educazione aperta», n. 15.
- Cosentino C., 2025, *Giocchi per promuovere il pensiero ecologico*, Carocci, Roma.
- Gariglio L., 2025, *Autoetnografia. Un metodo di ricerca fra scienze sociali, arte e letteratura*, Carocci, Roma.
- Gotti G., 2022, *Alla lettera L. Libri & librerie*, Bompiani, Milano.
- Massa R., 1987, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (a cura di), 1997, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Melazzini C., 2023, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo, prima ed. 2011.
- Nicolosi S., Schirripa V., Tripi M., 2021, *Alla prova della distanza. Due esperienze 0-6 a Palermo*, in Dario N., Tateo L. (a cura di), *Era un altro mondo: i nostri figli e l'esperienza del Covid-19*, Armando, Roma, pp. 122-136.
- Pellegrino V., Schirripa V., Tarsia T., 2019, *Situated Teaching and Democratization of Tertiary Education. A Framework for Practices*, in «Scuola democratica», Special Issue, n. 4, pp. 279-296.
- Schirò D., 2024, *Scuole, periferie e terzo settore. Un dialogo tra Napoli e Palermo*, in «Munera. Rivista europea di cultura», n. 2, pp. 67-73.
- Schirripa V., 2020, *Letteratura per l'infanzia: il fermento di questi anni e le aule di Formazione primaria*, in «Nuova Secondaria», n. 3, pp. 213-220.
- Schirripa V., 2022, *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carocci, Roma.

- Schirripa V., 2025, *L'attivismo per la lettura come movimento dal secondo Novecento ad oggi*, in *Atti del XVIII Congresso del Cirse*, Reggio Emilia, 28 gennaio-1° febbraio 2025, in preparazione.
- Susani C., 2022, *Una pedagogia implicita. Conversazione a più voci su Piccoli maestri - scuola di lettura per ragazzi*, in «Educazione aperta», n. 11.
- Tarsia T., 2023, *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Tarsia T., Nucita A. (a cura di), 2024, *Saperi professionali e co-ricerca nei servizi*, Franco Angeli, Milano.
- Verran H., 2023, *How to use disconcertment as ethnographic field-device*, in Sánchez Criado T., Estalella A. (a cura di), *An Ethnographic Inventory Field Devices for Anthropological Inquiry*, Routledge, London, pp. 43-51.

## **Praticare la collaborazione: un'esperienza di ricerca e didattica universitaria con gli studenti e i professionisti**

*Tiziana Tarsia*

Questo capitolo ha un intento analitico-riflessivo e si pone l'obiettivo di dare risposta ad alcune domande sulle pratiche che sono state messe in atto da ricercatori, studenti e operatori sociali nel percorso di costruzione dei “Tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata”<sup>1</sup> nell'ambito del progetto intitolato “Pratiche sociali professionali nei servizi sul territorio: esplicitare i saperi”<sup>2</sup>. Le domande che guideranno questo contributo vengono da momenti di confronto con colleghi, professionisti e studenti e vertono principalmente sul come i “tavoli” abbiano avuto origine e, soprattutto, sul come si siano trasformati, nell'arco di sette anni, riuscendo a mantenere continuità e sostenibilità (A.A. 2018-2025 circa). Si tratta di un'esperienza di didattica e ricerca situata e collaborativa che ha preso forma gradualmente e grazie al contributo di diversi attori sociali (Becker 2007). L'intento di questo scritto sarà di evidenziare alcuni dei tratti peculiari e imprescindibili che ne hanno determinato il funzionamento in un arco temporale che considereremo lungo. È utile dire che questi stessi tratti sono stati anche quelli che hanno sollevato criticità e a cui è stato necessario rispondere analizzando, di volta in volta, opportunità, vincoli presenti e coerenza con la finalità della ricerca e con l'interesse dei partecipanti.

Li sintetizzerò di seguito in tre punti. Nel testo saranno poi sviluppati declinandoli come scelte di metodo e strategie operative che sono state, allo stesso tempo, esito e origine di apprendimenti per i ricercatori universitari ma anche per i co-ricercatori. Per leggerle collocheremo queste pratiche, da un lato, in quello che

Foucault chiamerebbe un «ordine di discorso» e, dall'altro, in un *frame* teorico che si rifà ad un approccio situato, fenomenologico e processuale (per approfondire: Tarsia 2023). Richiamare l'ordine del discorso ci permetterà, anche se brevemente, di restituire storicità a quanto verrà descritto permettendo anche di far emergere uno sfondo più ampio in cui si sono iscritte le micro-relazioni di cui si parlerà. Allo stesso tempo si è scelto di ricordare quegli elementi teorici che fanno comprendere, più di altri, il rilievo che possono assumere le scelte didattiche e formative dentro l'Università in termini di valorizzazione delle conoscenze (o Terza missione) nel rapporto con i professionisti dei servizi.

I tre tratti che saranno analizzati sono:

1. L'importanza di un obiettivo condiviso e chiaro: la focalizzazione del gruppo sulla produzione di conoscenza.
2. La posizione sul campo dei ricercatori universitari: la funzione del gruppo e la fiducia nel coordinamento
3. L'uso di modelli e della scrittura: dare spazio al riconoscimento e alla sistematizzazione dei diversi saperi impiegati (sia operativo, esperienziale che teorico in senso stretto).

### 1. Quale «ordine del discorso»?

La scelta del problema di ricerca (Tarsia 2019) è avvenuta a seguito di un periodo di ascolto, riflessione e studio sul modo in cui si concretizzava l'attività di tirocinio curriculare nell'ambito del corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale (anni 2017-2019). Questa riflessione ha portato a centrarsi sul processo di apprendimento legato a questa esperienza. La possibilità di confronto con gli studenti, con le assistenti sociali e con gli enti ha permesso di porre la questione in una prospettiva che è parsa interessante: quella della produzione e gestione della conoscenza nell'ambito, prima del Servizio sociale e, in seguito, del lavoro sociale in generale. È stato presto chiaro che in questo contesto, specificatamente professionale, oltre il sapere teorico, assumesse

una valenza peculiare il sapere di tipo pratico-operativo e organizzativo (Fargion 2013; Sanfelici 2018). Nel tempo, queste considerazioni sono state supportate, oltre che dalla letteratura, anche dai momenti di conversazione formale e informale con tutte e tutti quelle e quegli assistenti sociali che gravitavano intorno alle cosiddette “discipline di servizio sociale” impartite nel corso di studi negli anni compresi tra il 2016 e il 2020<sup>3</sup>. Era chiaro che fosse fondamentale che chi frequentava questi corsi di studio dovesse apprendere un mestiere non solo studiando sui libri ma anche vedendo e provando come si imbastisce un colloquio o una visita domiciliare, ad esempio (Dellavalle 2011; Tognetti Bordogna 2015). In questa prospettiva, si comprende quindi come la fase di tirocinio e apprendistato diventavano essenziali. Nell’ottica di cogliere il nesso tra teoria e pratica nelle professioni è utile sottolineare come Hughes parlando del mestiere dell’insegnante, dell’assistente sociale o dell’avvocato, ne sottolinea la valenza professionalizzante, introducendo già il tema dell’esistenza di un sapere specifico che è incorporato:

La natura della conoscenza cui fanno riferimento il consiglio e l’azione non sempre risulta chiara, composta com’è da un insieme spesso indiscernibile di elementi pratici e teorici. Fa parte del complesso professionale, e delle pretese professionali, che la pratica si basi su una qualche branca della conoscenza di cui i professionisti sono a conoscenza in virtù di lunghi anni di studio e dell’iniziazione e apprendistato presso maestri già membri della professione (Hughes 1984, p. 298).

In termini di «ordine del discorso» (Foucault 2004), quindi, queste considerazioni portano con sé una questione molto più ampia, quella del rapporto tra teoria e pratica e della legittimazione alla produzione del sapere: i saperi sono ugualmente riconosciuti nella ricerca sociale e nelle pratiche di didattica universitaria? Nel nostro caso abbiamo provato a capire se operatori sociali, studenti, professionisti e ricercatori avessero potuto creare le condizioni per lavorare insieme alla produzione di sapere. In questo mettersi

alla prova reciprocamente ci siamo chiesti: quali sarebbero stati le modalità e i vincoli da tenere in considerazione? (Pellegrino et alii 2019). Queste sono alcune delle domande connesse con la riflessione sulla produzione di quel sapere che fonda l'identità di un mestiere, di una comunità professionale e che garantisce autorità su materie specifiche ma che, nel caso descritto, definisce anche i rapporti tra due mondi, quello della ricerca e didattica universitaria e quello della formazione e dell'agire professionale (Tarsia 2019).

Un altro “dato-apprendimento” acquisito da questo studio preliminare, è stato comprendere che il sapere pratico e quello teorico non solo coesistono nel fare professionale ma possono entrare, anche, in contraddizione proprio in riferimento a ciò che si intende per “sapere”.

Sono ancora le parole di Hughes che ci vengono in aiuto. L'autore descrive bene la tensione tra mondo universitario e mondo delle professioni individuando però anche la presenza di un attrito che è endemico e che si attesta proprio sul senso attribuito alla produzione del sapere dentro la comunità professionale:

Il bilanciamento tra universale e particolare è legato a quello tra teorico e pratico. Le branche del sapere non sono tutte direttamente legate agli affari della vita quotidiana. Se alcune occupazioni diventano professioni sviluppando un interesse intellettuale, altre lo fanno in direzione più pratica. [...] Forse si dovrebbe distinguere tra “professioni per essenza”, come ad esempio la medicina e l'ingegneria, in cui la conoscenza viene perseguita per migliorare la pratica; e “professioni per accidente”, come, ad esempio, l'archeologia, dove la pratica è meramente lo strumento per aumentare la conoscenza. [...] In molte di questi vi sono tensioni tra gli intellettuali e i “professionalizzatori”. Questa tensione, per inciso, si trova in qualche misura in tutte le professioni. Un medico può essere troppo dedito alla ricerca, un avvocato può avere troppo interesse per il diritto comparato, un'assistente sociale può manifestare troppa curiosità per le radici del comportamento umano. All'interno della maggior parte delle

professioni in effetti si sviluppa una tacita divisione del lavoro tra i più teorici e i più pratici; ogni tanto esplode un conflitto su questioni legate a questa distinzione. Le scuole professionali possono essere accusate di essere troppo “accademiche”; gli accademici accusano altri di non riuscire ad essere abbastanza intellettuali (Hughes 1984, pp. 303-304).

## 2. Cornice teorica: cenni, rimandi, scelte

Nelle narrazioni con la “N” maiuscola, quelle appunto legate all’evoluzione in Italia delle Scuole di Servizio sociale che diventano corsi di studio universitari (Villa 1994; Facchini 2010), si inseriscono quelle con la “n” minuscola. Sono le micro-storie che si insinuano nel solco di questi cambiamenti. Nel nostro caso si tratta di una esperienza in cui all’interno delle discipline di servizio sociale insegnate da una sociologa (l’autrice) si è costruito uno spazio in cui diverse assistenti sociali, operanti in strutture pubbliche e private, hanno iniziato a dialogare su questioni di contenuto e di metodo: in questo spazio di confronto Sociologia e Servizio sociale si sono intrecciate. Queste riflessioni hanno avuto poi una ricaduta sulla preparazione delle lezioni che hanno sempre più rispecchiato una specifica rappresentazione dell’assistente sociale che veniva veicolata attraverso la didattica. Si trattava di una assistente sociale attiva, che camminava nei quartieri e nelle strade della città, capace di analizzare i problemi, studiare e usare gli strumenti della professione.

Questo processo osmotico tra dentro e fuori l’aula, tra sapere teorico e sapere operativo, ha portato alla nascita di un progetto di ricerca in cui un gruppo di assistenti sociali e studenti hanno iniziato a produrre insieme conoscenza e a condividerla con altri studenti e professionisti. Serviva però uno spazio in cui questa conoscenza potesse essere elaborata a partire dalle conoscenze, dalle pratiche e dalle esperienze dei partecipanti ma creando una sintesi che andasse oltre l’individualità del singolo e potesse così diventare anche apprendimento messo in comune con altri.

La finalità principale della ricerca in cui nascono i “tavoli” è quella di comprendere come si produce sapere nelle maglie del lavoro sociale. Per lavoro sociale, tra le diverse definizioni possibili, useremo quella indicata da Bortoli e Folgheraiter in quanto mette in evidenza alcuni elementi che tornano utili ai fini di questa riflessione:

Il lavoro sociale come disciplina/prassi intenzionale studia e sostiene la capacità di azione tecnica dei professionisti del sociale. Questa azione si esplica tuttavia nel sostenere e potenziare («empower») la capacità di azione naturale delle persone direttamente o indirettamente interessate allo stesso benessere di cui il professionista, per dovere d'ufficio, deve occuparsi. Di azione si tratta quando parliamo di ciò che fa il professionista e di azione si tratta quando ci riferiamo alle persone coinvolte sue interlocutrici (Bortoli, Folgheraiter 2001, pp. 126-127).

I due autori, nell'introdurre l'idea che il lavoro sociale possa considerarsi sia “disciplina” sia “prassi intenzionale” sottolineano come queste due dimensioni, che ricondurremo la prima al sapere teorico e la seconda a quello pratico, di fatto, coesistano e assumano un rilievo proprio nello studio di come il/la professionista e la persona-utente agiscono consapevolmente la propria possibilità di fare ed essere in relazione tra di loro. La relazione di aiuto è la risultante (non meramente la somma) di conoscenze, di rappresentazioni e stili di azione individuali, contestuali e organizzativi.

Nel caso che si sta descrivendo la produzione del sapere ha assunto centralità e ha catalizzato l'interesse del gruppo mettendo in gioco i diversi modi di intendere la conoscenza nell'ambito dei servizi, della formazione universitaria ma anche dell'aggiornamento professionale. Volendo usare la categoria analitica di Lave e Wenger della «partecipazione periferica legittima» (Lave, Wenger 2006) potremmo dire che questa centralità è stata prima chiara a chi coordinava la ricerca e solo in seguito anche ai partecipanti che, di volta in volta, aderivano al campo e ne incorporavano informazioni, regole e stili di

lavoro: «A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills» (Lave, Wenger 1991, p. 29).

La costruzione del sapere professionale è un tema trasversale a ciò che succede nei servizi e nonostante contribuisca in maniera strutturante alla definizione dell'identità dei professionisti difficilmente è oggetto di riflessività da parte degli operatori sociali che sono spesso molto impegnati a capire come risolvere problemi e trovare soluzioni per aiutare le persone trovando un tempo risicato per costruire un repertorio di apprendimenti da condividere nell'organizzazione e nelle comunità di riferimento. Quanto detto fa intuire come non si possa dare per scontato una abitudine a concettualizzare le conoscenze da parte dei professionisti nell'ambito del lavoro sociale e dei servizi. Questo è un altro "dato-apprendimento" che è emerso dalla ricerca in questione.

### 3. Praticare le relazioni tra ricerca, didattica e Terza Missione

Già nei primi anni del lavoro di campo ciò che veniva rilevato nella discussione sul tirocinio era che vi fosse una distanza tra ciò che veniva studiato e ciò che avveniva nella fase di apprendistato; inoltre, non sempre le/i tirocinanti riuscivano a trarre il massimo apprendimento dall'esperienza di affiancamento al proprio supervisore proprio perché era difficile coniugare la modalità didattica, basata sull'imitazione, con un sapere più ampio e astratto. Alcune conoscenze, infatti, rimanevano incorporate nella pratica quotidiana delle assistenti sociali rimanendo un sapere tacito intuibile e utilizzabile solo da chi lo metteva in atto e che era non del tutto utilizzabile dalle tirocinanti. Ciò che avevano sperimentato quelle studentesse e quelle assistenti sociali era che «noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere» (Polanyi 2018, p. 20).

Proprio per il carattere situato, fenomenologico e processuale di questa ricerca, a seguito di queste riflessioni, si è deciso di focalizzare l'attenzione sul rilievo che assume il sapere tacito (Collins 2010) nelle pratiche del lavoro sociale e nelle attività quotidiane che gli operatori sociali e i professionisti svolgono nella propria organizzazione. Ci si è quindi domandati: come viene prodotta la conoscenza nei servizi? Come viene, inoltre, condivisa all'esterno (con altri professionisti, persone-utenti, comunità professionali)?

Per rispondere a queste domande si è partiti dal presupposto che la produzione della conoscenza nell'ambito dei servizi avvenisse attraverso l'interazione reciproca, quindi intersoggettivamente. Si sarebbe scoperto in seguito, diventando patrimonio dei partecipanti, che non sarebbe stato sufficiente lo scambio tra due soggetti. Sulla scorta dello studio delle esperienze come quelle delle comunità epistemiche (Sandkühler 2013) o anche di comunità di pratiche (Lave, Wenger 2006), il confronto in un gruppo avrebbe permesso l'emersione del sapere facilitandone la sua concettualizzazione e quindi, anche, la possibilità di comunicarla ad altri, esterni. Un altro "dato-apprendimento" emerso era che fosse necessario superare lo stadio della «litania» (Inayatullah 2008) e della semplice testimonianza per riuscire a creare le condizioni per conoscere autenticamente.

Un altro elemento di apprendimento è stato il rilievo del posizionamento dei ricercatori accademici. L'attenzione è stata volta al rigore metodologico, che è stato inteso non come rigidità ma come capacità di valutare e scegliere quale strumento o metodo fosse possibile e opportuno usare. Ma anche l'ascolto e l'intenzionalità di comprendere le prospettive altrui, anche se molto lontane o diverse, sono stati essenziali:

Nel caso dello scienziato, quando questi non comprende la pratica, né comprende di non comprenderla, il suo etnocentrismo di scienziato consiste in fondo nel non capire che essere uno scienziato significa non comprendere la pratica. Non c'è possibilità di non comprendere la pratica se non a condizione di comprendere di non comprenderla immediatamente (Bourdieu 2019, p. 229).

#### 4. «Organizzare l'esperienza»

Nei “tavoli” le componenti numericamente più presenti e costanti sono state due<sup>4</sup>: gli operatori sociali e gli studenti universitari. Ad oggi hanno preso parte direttamente ai tavoli più di 100 professionisti e circa 40 studenti; tanti altri studenti e studentesse, che possiamo stimare in più centinaia, hanno partecipato al momento allargato di restituzione dei dati che è da considerarsi, comunque, come tempo di co-produzione di conoscenza e apprendimento reciproco.

Nel tempo al nucleo iniziale di assistenti sociali si sono uniti altri professionisti come mediatori, avvocati, insegnanti, medici, operatori dell'accoglienza. Si tratta di lavoratori di enti pubblici e del privato sociale che erogano servizi nell'Area dello Stretto di Messina in diversi ambiti: quello della salute mentale, delle tossicodipendenze, delle povertà e dell'accoglienza delle persone con esperienza di migrazione forzata.

Se il primo passo verso la costituzione dei “tavoli” è stata la riflessione sull'apprendimento nell'ambito del tirocinio, il secondo è stato quello di un lungo periodo di studio e di lavoro sul campo con operatori della seconda accoglienza governativa italiana. Il primo nucleo di assistenti sociali e poi questi operatori erano accomunati da due bisogni fondamentali, che sono stati evidenti solo in un secondo momento. Avrebbero voluto: 1) trovare un ambiente e un tempo da dedicare all'autoriflessione al di fuori del proprio contesto di lavoro e in dialogo con altri; 2) riuscire a prendere le distanze da un lavoro che li attirava sempre più verso il fare e che lasciava poco spazio al pensare. Nel caso degli operatori la motivazione a partecipare è stata anche legata alla possibilità di incontrare giovani studenti a cui comunicare un sapere pratico che difficilmente avrebbero trovato nei manuali che studiavano.

Sul fronte degli studenti invece i “tavoli” sono stati la risposta a due urgenze. Da un lato è parso interessante e utile poter stare a contatto, al di là delle ore del tirocinio curriculare, con

professionisti di esperienza da cui continuare ad apprendere il mestiere; dall'altro, i "tavoli" sono diventati lo spazio protetto in cui gli studenti potevano continuare a sperimentare la ricerca sociale, trovare nuovi spunti bibliografici o essere sollecitati a riflessioni più complesse che si avvantaggiavano della dimensione collettiva, tenendo presente che: «La vita universitaria è due cose: un rito di passaggio e la preparazione ad una carriera» (Hughes 1984, p. 188).

Hanno aderito al percorso laureandi e laureande in Scienze del Servizio sociale (triennale e magistrale), Scienze e Tecniche psicologiche (triennale) e Scienze Pedagogiche (magistrale). Nel caso degli studenti presenti al momento della restituzione dei risultati dei "tavoli", invece, si tratta degli studenti frequentanti lezioni in discipline di servizio sociale o di metodologia della ricerca in corsi diversi.

Ogni anno i componenti dei "tavoli" cambiano, almeno in parte: di norma gli studenti concludono il proprio percorso di studi e lasciano il "tavolo" anche se è successo che qualcuno sia ritornato, poi, in veste di operatore sociale. Per quanto riguarda i professionisti, invece, ci sono alcuni che continuano a partecipare ai "tavoli" dal 2018 mentre altri entrano ed escono dal gruppo in base, fondamentalmente, alle proprie condizioni di lavoro: orari, organizzazione aziendale, sede. Ogni anno, comunque, viene rinnovato l'invito ai singoli e agli enti chiedendo di essere presenti agli incontri. La regola di fondo è che un componente del "tavolo" non è sostituibile da un collega dello stesso ente in caso di assenza, ma ognuno intraprende il percorso di ricerca con un impegno e una responsabilità che è personale, anche se viene inviato dalla propria organizzazione. Ciò che viene appreso durante i "tavoli" viene poi trasmesso, anche se in modalità ridotta, anche ad altri colleghi o a chi coordina il servizio. Dopo un primo momento in cui i partecipanti ai "tavoli" erano persone conosciute direttamente dalla responsabile della ricerca, in seguito, i neofiti sono stati, in maggioranza, professionisti coinvolti da altri operatori.

In sintesi, rispetto ai due tratti (obiettivo chiaro, posizionamento del ricercatore e lavoro in gruppo), possiamo dire che l'obiettivo della produzione della conoscenza, la relazione facilitante che si è instaurata tra professionisti e studenti, la definizione di un interesse personale ad aderire al gruppo, il riconoscimento da parte dei ricercatori universitari e dei co-ricercatori della legittimità di partecipare ognuno con le proprie conoscenze ma anche con i dubbi e le perplessità che ne sono corollario, la fiducia in chi conduce la ricerca, hanno permesso di lavorare alla definizione e concretizzazione delle condizioni che hanno contribuito a raggiungere l'obiettivo della ricerca e a dare continuità al processo di costruzione. Si è iniziato così a costruire, quasi in maniera artigianale, uno spazio che considereremo mentale, relazionale e virtuale più che fisico. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare non si darà centralità, quindi, ad un'aula universitaria, ad una sala di una associazione, ad una stanza per le riunioni o ad un laboratorio. Allo stesso tempo non si vuole certamente svilire l'importanza che risiede nell'intenzionalità e nell'attenzione con cui si struttura lo spazio (la posizione delle sedie, dei banchi, della cattedra) nelle esperienze di didattica e di partecipazione in senso ampio. Si intende, invece, mostrare come prima ancora di predisporre il setting fisico possa servire lavorare ad una condizione precedente che è relativa alla postura e al posizionamento di chi coordina e di chi aderisce al percorso. Gli aspetti fisico-spaziale, nel nostro caso, sono tutt'altro che minimizzati, al contrario assumono un tale rilievo da essere diventati volano per un cambiamento di rotta e la definizione di una forma sempre più definita dei "tavoli".

Due eventi inattesi hanno investito, infatti, i "tavoli" coinvolgendo i partecipanti in un processo di *problem setting* e di *reframing*, o meglio di «organizzazione dell'esperienza» (Goffman 2013).

Questa riflessione ha origine dalla risposta del gruppo di lavoro a due criticità avvenute una di seguito all'altra. In entrambi i casi riguardano lo spazio fisico in cui si era soliti riunirsi per lavorare insieme. La prima interessa l'emergenza sanitaria da Co-

rona-virus, che ci ha costretto a spostare gli incontri su una piattaforma virtuale per quasi un anno. Anche durante questo periodo i “tavoli” non sono stati interrotti, anzi si sono arricchiti della presenza di professionisti che altrimenti non avrebbero potuto partecipare perché lontani.

La seconda situazione è avvenuta al rientro in Università dall'emergenza sanitaria. Sebbene, infatti, per due anni (dal 2018 al 2020) i diversi gruppi di didattica e ricerca partecipata e situata si fossero riuniti, circa ogni 15 giorni, in una sala riunioni, questo spazio subisce un cambio di destinazione d'uso diventando un'aula studio. A questo punto è stato necessario trovare altri spazi, non più sempre lo stesso posto in cui incontrarsi ma ambienti sempre diversi da adattare ogni volta. In queste circostanze, acquisisce maggiore senso il termine “artigianale” usato in precedenza. Tutti coloro che hanno partecipato al percorso, negli anni, hanno contribuito a definirne la materialità (la struttura, le regole, il metodo di lavoro, il tipo di interazioni relazionali, i contenuti di studio) producendo un contesto laboratoriale in cui sono stati usati taccuini, penne, cartelloni, pennarelli, cartoncini colorati, fotografie e post-it per lavorare insieme. Nonostante, quindi, l'assenza di un luogo fisico fisso, nei “tavoli” si è continuato a co-produrre, di anno in anno, nuova conoscenza a partire dalla narrazione di pratiche professionali e di aneddoti personali di esperienze di lavoro e di praticantato ma anche di studio dei libri (Tarsia 2023). Lo spazio relazionale ha preso forma diventando autonomo dall'ambiente fisico, e in particolare, dalla sala riunioni e dall'androne di fronte allo studio di chi coordinava la ricerca, in cui tutto è iniziato. Il materiale che, di volta in volta, serviva per lavorare insieme veniva trasportato da una sede all'altra (in tutto quattro locali) e l'appuntamento veniva ricordato qualche giorno prima. A volte succedeva, nei primi periodi, che qualcuno sbagliasse luogo e arrivasse, suo malgrado in ritardo, e ricorrenti erano i messaggi in cui si chiedeva conferma della sede. Ma, anche in questo caso, questi primi momenti di disorientamento non hanno fermato il desiderio di essere presenti al confronto e allo scambio.

La mancanza di uno spazio fisico fisso, avvertita come una criticità per lungo tempo, almeno per chi aveva la preoccupazione di coordinare il lavoro, di fatto, ha permesso di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti utili per lavorare insieme e raggiungere gli obiettivi. Un vincolo è diventato inaspettatamente una risorsa.

Le interazioni tra i soggetti che hanno “abitato” e “pensato” ogni “tavolo” nel tempo sono state, in prevalenza, caratterizzate dall'interesse, dalla collaborazione e dall'intenzione ad esplorare le contraddizioni e le tensioni che, fisiologicamente, si generano nel lavoro sociale e in quello di cura. Tutte queste posture, quella della collaborazione, della focalizzazione sull'apprendimento reciproco, sono stati atteggiamenti messi in atto dai partecipanti lungo tutto l'arco temporale di costruzione e messa in posa dei “tavoli”. Gradualmente i “tavoli” sono passati da spazio di ascolto e scambio, a spazio di sintesi e concettualizzazione delle conoscenze (attraverso l'uso di modelli di gestione della conoscenza) per giungere, infine, ad essere anche spazio di studio, approfondimenti e scrittura individuale e collettiva.

Si sono creati i presupposti per l'avvio e la prosecuzione di un processo di analisi e di riflessività utile a produrre una nuova conoscenza, insieme teorica e pratica. Un sapere che, rifacendosi a Merton, pur astraendosi, e quindi in qualche modo, prendendo le distanze dai casi singoli e specifici, rimane ancorato alle pratiche e alle esperienze dei soggetti (Becker 2007). Le conoscenze prodotte hanno riguardato l'uso degli strumenti professionali, la riflessione sulla programmazione e le politiche sociali, un primo approccio alle tecniche di ricerca e all'analisi dei dati e di disseminazione dei risultati all'esterno.

In particolare, gli operatori sociali ingaggiati sono stati presenti, collaborativi e attenti alle consegne periodiche. È stato chiesto loro di scrivere aneddoti o esperienze professionali, di pensare a metafore, di analizzare i loro strumenti di esercizio professionale, di individuare criticità, conflitti, problemi ma anche strategie e pratiche, soluzioni e apprendimenti ma anche di applicare modelli e schemi di analisi, di articolare momenti di restituzione, di strut-

turare format di restituzione dei dati, di scrivere report di ricerca e studiare articoli scientifici. Il lavoro di produzione di sapere è stato a tratti individuale, ma anche in coppie, triadi o piccoli gruppi. Ciò che veniva chiesto a tutti era di confrontarsi, ragionare insieme, di riempire cartelloni, attaccare post-it, individuare parole chiave, sintetizzare, codificare, spiegare ad altri scrivendo le conoscenze emerse. La risposta dei componenti ai “tavoli” è stata nella maggior parte dei casi ambivalente: da un lato si sottolineava la fatica, lo scarso tempo a disposizione ma dall’altro, ciò che avveniva, era che le persone si incontravano e si distribuivano i compiti, preparavano scritti e power point e riflettevano insieme su ciò che volevano comunicare all’esterno anche studiando alcuni articoli pubblicati su riviste. Ciò che ha caratterizzato il lavoro dei “tavoli” è stata sempre la libertà lasciata ad ognuno di dedicare il tempo possibile al lavoro di gruppo. Di solito ciò che è accaduto è stato il verificarsi di un comune senso di responsabilità. Ma è anche successo che qualche sotto-gruppo o singolo partecipante non riuscisse ad ultimare il proprio compito. In questo processo la flessibilità, l’attenzione reciproca e la consapevolezza della funzione di ognuno per il lavoro comune così come la capacità di gestione del gruppo sono stati importanti. I ricercatori universitari hanno imparato ad attendere e a ricordare al gruppo i tempi e gli obiettivi, ma sempre riconoscendo il ruolo del singolo e accettando anche la frustrazione dell’abbandono.

A questo proposito Sennett in un suo testo, forse quello tra i più noti, si sofferma sul legame che esiste tra la comunità, il laboratorio e la produzione di conoscenza. Nel suo scritto mette, infatti, in evidenza come

i lavoratori scarsamente motivati, come i muratori sovietici, i lavoratori depressi, come i medici e le infermiere del servizio sanitario nazionale in Inghilterra, sono in sofferenza non tanto per il lavoro che svolgono, quanto per il modo in cui esso è strutturato. Ecco perché non si dovrebbe rinunciare all’idea del laboratorio come spazio sociale. I laboratori, passati e presenti, hanno sempre creato vincoli tra le persone; attraverso una serie

di riti, si tratti della tazza di tè da bere insieme o dalla processione cittadina; attraverso la trasmissione di saperi, si tratti dell'assunzione ufficiale della funzione paterna nel medioevo o dei consigli dati informalmente nel luogo di lavoro; e attraverso la condivisione faccia a faccia di informazioni (Sennett 2012b, p. 77).

Il laboratorio, nel nostro caso, è stato considerato come una situazione relazionale in cui è avvenuto, in maniera situata, lo scambio di idee, di pratiche di “sopravvivenza” al sistema dei servizi e del welfare in generale, di modalità di azione, tra persone che agiscono a vario titolo nell'ambito della relazione di aiuto e di cura nel lavoro sociale. Gli operatori che hanno partecipato hanno sempre attribuito a questa esperienza una valenza formativa, di “pensiero” e di “respiro”. Nell'ambito dei “tavoli” si è appreso come usare e adattare modelli di produzione ed esplicitazione della conoscenza (Tarsia 2023; 2022) che venivano riportati graficamente su cartelloni; hanno preso forma elenchi di pratiche, parole chiave e appunti segnati su grandi fogli scritti con i pennarelli colorati e post-it incollati; metafore, disegni e narrazioni di casi e storie di esperienze professionali; report di ricerca collettivi; articoli pubblicati su riviste redatti a più mani e relazioni a seminari pensati a più voci. Come si può dedurre da questo elenco di “cose concretamente realizzate” la dimensione dell'intersoggettività e la materialità nella produzione della conoscenza sono state centrali in questa pratica di ricerca e di apprendimento.

Nei “tavoli” si parte dalle pratiche narrate e da specifici saperi professionali e si lavora per costruire nuova conoscenza, passando per la condivisione delle domande, delle sollecitazioni e degli apprendimenti dei singoli. Questo processo, come già detto, è caratterizzato dall'ascolto autentico (Rogers 2012) e dall'interesse verso ciò che l'altro sa o pensa.

Una riflessione offerta nell'ambito della progettazione creativa può aiutarci a comprendere meglio come è stato gradualmente pensato artigianalmente lo spazio laboratoriale dei «tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata» (Tarsia 2023).

Un'ampia conoscenza strutturata capace di arricchire semanticamente il contenuto della soluzione progettuale nei momenti ideati vi crea le condizioni per il cognitive engagement del discente, cioè per l'applicazione e l'uso strategico di conoscenze, in un processo di apprendimento autoregolato e condotto a livello meta-cognitivo. Uno degli aspetti che maggiormente caratterizzano lo sviluppo di problemi ill-defined è la necessità di definire lo spazio del problema a ogni passo dell'iterazione progettuale (Girotti 2020, p. 89).

## 5. Dalla pratica della ricerca alla scrittura collaborativa

I tavoli sono sempre stati strutturati in una serie di incontri di circa due ore. Nel tempo si è passati da tre a sette appuntamenti, realizzati nell'arco del primo o del secondo semestre accademico. La modalità di lavoro è stata circolare, individuale e per piccoli gruppi. Il metodo di ricerca è qualitativo e accanto agli strumenti tradizionali come l'intervista, lo *storytelling* o le note etnografiche sono stati utilizzate anche tecniche partecipative e creative come il *world café*, il metodo Delphi, il teatro dell'oppresso e i *foresight tools*. Sebbene la finalità della ricerca sia sempre stata quella di capire come si produce conoscenza nelle organizzazioni e nei servizi territoriali e se questa conoscenza potesse essere comunicata all'esterno evitando di rimanere implicita e quindi incorporata nel singolo soggetto (Tarsia 2022), di fatto poi ogni anno è stato approfondito un tema specifico e sono stati scelti gli strumenti più adatti per ricavarne nuovo sapere e nuovi apprendimenti. Inoltre, è bene sottolinearlo, dal 2018 al 2023 i tavoli sono stati uno per ambito e hanno lavorato parallelamente. È stato come avere 4 “campi” aperti. Ad esempio il tavolo sull'accoglienza dei rifugiati e dei richiedenti asilo che poi, a seguito di un allargamento, ha modificato la propria denominazione in tavolo sull'accoglienza delle persone con esperienza di migrazione, ha lavorato inizialmente sul senso e sul modo in cui avveniva l'accoglienza governativa in Italia, poi sulla definizione delle

funzioni e dei ruoli degli operatori sociali e sulle competenze necessarie per intervenire in questo contesto di lavoro, e ancora dopo sugli apprendimenti e le pratiche messe in atto nella relazione di aiuto e sui rapporti con i diversi territori (Tarsia 2024a; 2024b). Tutti temi concatenati l'uno all'altro e che, di fatto, non sono mai stati trattati come compartimenti stagni. Ogni tema iniziava ad emergere e poi permaneva nel tempo, ritornava come apprendimento e come base su cui continuare a costruire sapere. Il tema da approfondire è stato, infatti, sempre condiviso con i partecipanti solitamente agganciandosi a quanto emerso l'anno precedente. Un altro dato-apprendimento è stato il rilievo assunto dalla regia dell'Università. Il gruppo di coordinamento ha una funzione importante di facilitazione del lavoro insieme. È importante dire però che i singoli componenti usano le relazioni e le conoscenze acquisite autonomamente nel proprio lavoro quotidiano, in alcuni casi questo ha portato anche al miglioramento delle loro pratiche inter-organizzative e alla decostruzione di stereotipi di ruolo.

L'intento della co-produzione della conoscenza ha determinato una serie di valutazioni metodologiche ed epistemologiche durante lo sviluppo del lavoro di ricerca che hanno poi avuto una ricaduta sul modo in cui si è scelto di lavorare insieme e produrre conoscenza. La responsabile della ricerca ha studiato e si è formata ai vari strumenti usati, li ha sperimentati e adattati nei "tavoli" anche con il supporto del comitato scientifico. I "tavoli" sono stati un laboratorio anche in questo senso.

In relazione all'ultimo tratto possiamo considerarlo quello più ostico. Ogni gruppo ha sempre prodotto, anche se con modalità diverse, dei report di ricerca scritti inizialmente dai ricercatori e poi lasciati ai co-ricercatori. Questi elaborati diventavano la base di una discussione organizzata nell'ambito di una parte di una lezione universitaria partecipativa con altri studenti (Tarsia 2020; 2021). I report sono stati prodotti condividendo su files drive documenti e frammenti di approfondimento realizzati dai singoli componenti e dai diversi sotto-gruppi.

La proposta di scrivere testi organici in cui si spiegasse il metodo di ricerca e gli esiti è sempre stato avvertito dai partecipanti come uno scoglio a volte insormontabile ma anche come una sfida.

Si è scelto di scrivere testi a quattro mani per arrivare poi a prodotti collaborativi con anche più di tre autori e autrici. La proposta di usare come riferimento lo schema IMRAD (o comunque l'articolazione di un contributo scientifico) è stato determinato da due ragioni principali: 1) l'idea che per incidere sulla produzione di conoscenza sui servizi sociali e sulle pratiche professionali potesse servire proporre le proprie elaborazioni su palcoscenici (seminari e riviste) abitati da un pubblico accademico; 2) la struttura dell'articolo scientifico ha permesso in una fase iniziale di abituarsi a spiegare e chiarire il metodo di lavoro e il processo che hanno condotto agli esiti così da essere il più possibile chiari all'esterno. La scelta delle riviste è ricaduta su quelle lette anche dai social workers e dagli educatori.

La scelta di sperimentarsi nella scrittura "scientifica" è stata, così, suggerita inizialmente, insieme anche ad altri tipi di scrittura più divulgativa, ma sempre di settore, con l'obiettivo di disseminare i dati ma anche di contribuire alla co-produzione di conoscenza nella comunità professionale.

L'allenamento a spiegare le proprie idee e deduzioni è stato costante nel "tavolo". Darsi il turno di parola, intervenire brevemente e raccogliendo le idee nei momenti di confronto e scrivere insieme ha aiutato i partecipanti ad elaborare conoscenza: «come nelle vere discussioni: la loro trama si arricchisce di voci discordanti, che però non impediscono di continuare a discutere» (Sennett 2012a, p. 27). Gli incontri del "tavolo" e la scrittura collaborativa possono essere assimilati alle prove tra musicisti: «più che alla maniera dei seminari di filosofia, le prove bene fatte sono condotte con i metodi della polizia scientifica, indagando su problemi concreti. È vero, molti musicisti (io per primo) tendono a pensare che le loro idee siano sempre giuste, ma riusciranno a trascinare gli altri soltanto se esse servono a costruire un momento di sonorità collettiva» (*ibidem*). Questa modalità è stata sperimentata

in continuità con la scelta di usare, come metodo di analisi e strumento di esplicitazione delle conoscenze, alcuni modelli di concettualizzazione della conoscenza.

Alcuni dei componenti dei tavoli (sia professionisti sia studenti) hanno, infatti, nel tempo scelto di scrivere insieme relazioni per seminari e articoli che sono stati pubblicati in riviste scientifiche e in volumi collettanei (ad esempio si veda: Tarsia, Nucita 2024).

La scrittura è considerata, nel progetto di ricerca e di didattica, un ulteriore momento di ricerca, di confronto e produzione di sapere in rapporto anche con la letteratura presente. È grazie alla scrittura che alcune idee e considerazioni si sono consolidate e sono state poi disseminate alle comunità professionali di riferimento o ad altri studenti.

## 6. Note conclusive

In queste conclusioni, vista la natura della pubblicazione, ci si concentrerà sul senso che l'esperienza dei "tavoli" ha avuto per gli studenti universitari che vi hanno partecipato in prima persona. Abbiamo considerato ciò che si conosceva dentro i "tavoli" un prodotto che deriva dall'azione di più soggetti che intervengono e sono legittimati a introdurre nuove conoscenze a metterne in discussione altre, in uno spazio che è relazionale in cui si «miri non a risolvere il problema, come si suol dire in maniera un po' arrogante, quanto meno a porlo tale da non saper più quel che si sapeva all'inizio» (Bourdieu 2010, p. 35). Ogni report o scrittura è quindi stato l'esito di un lavoro di studio e analisi che è strettamente connesso con la ricerca e che nel nostro caso si collega anche con il *public engagement*. I "tavoli" sono spazi in cui gli studenti, sotto la supervisione e la conduzione vigile della docente-ricercatrice, possono intuire che c'è un fuori e un "inoltre" con cui la ricerca sociale deve necessariamente fare i conti. L'allenamento all'ascolto, l'affiancamento di professionisti, la possibilità di costruire riflessioni supportate dal confronto con altri (colleghi

e operatori), si auspica, possano tornare loro utili in termini di stile di lavoro, *habitus* professionale (Tarsia 2019) quando avranno concluso il percorso universitario. Questo modo di fare didattica, in senso ampio, richiama la responsabilità dell'essere docenti che hanno chiaro, direbbe Bourdieu, il rapporto tra *habitus* e oggetto:

Se si ha un *habitus* colto, per esempio, si è costantemente sottoposti a delle sollecitazioni esistenti nella relazione tra l'*habitus* e l'oggetto: allorché si parla di uno “spettacolo che bisogna aver visto”, questo “bisogna aver visto” non esercita i suoi effetti meccanicamente, ma solo su qualcuno che sia disposto a subirli. È uno dei paradossi della relazione *habitus*-campo: l'*habitus* contribuisce a determinare le determinazioni che si esercitano su di esso (2019, p. 230).

Ciò che si intende comunicare è che per svolgere professioni come l'assistente sociale, l'educatore, il pedagogista o anche lo psicologo assume rilievo sapere di muoversi, in quanto professionisti, dentro la complessità dei fenomeni sociali. Per raggiungere questo obiettivo è necessario lasciare spazio all'ascolto ma anche possedere una preparazione metodologica (non solo tecnica e professionale) solida che si inizia a costruire in aula sperimentando insieme, mettendosi alla prova e rimanendo vigili rispetto alle diverse esperienze di ricerca condivise così da provare a «realizzare in modo più completo l'ideale di rendere l'insegnamento della sociologia un progetto sul campo continuo e condiviso tra studente e insegnante, con il sostegno del resto della comunità» (Hughes 2010, p. 393). Per quanto appena detto, dopo e in rapporto all'aula, i “tavoli” offrono un tempo e uno spazio per sperimentarsi nella ricerca sociale e conoscere a stretto contatto dei ricercatori e dei professionisti. Ad oggi, “i tavoli” hanno subito un'ulteriore evoluzione. Nel 2023/2024 il tavolo sulla salute mentale e quello sulle tossicodipendenze hanno lavorato insieme sul budget di salute e nel 2024/2025 sono partiti due gruppi. Il “tavolo sulle povertà”, avviato solo nel 2022, e il “Gruppo di didattica e ricerca partecipata e situata sulle pratiche

di lavoro sociale e di cura” che ha messo insieme circa 20/25 partecipanti dei “tavoli” sulle tossicodipendenze, salute mentale e accoglienza delle persone migranti per lavorare sull’analisi dei format usati per costruire i progetti individualizzati.

Dalle riflessioni e considerazioni dei professionisti emerge come i “tavoli” siano diventati un’occasione formativa e di apprendimento reciproco arricchita dall’entusiasmo e dallo scambio con gli studenti. Tutto questo processo non è avvenuto spontaneamente, è stato il risultato di un lungo lavoro di facilitazione e supporto dei ricercatori accademici e dell’interesse, della fiducia e del desiderio di produrre, analizzare e concettualizzare conoscenza in maniera collaborativa da parte dei co-ricercatori.

## Note

<sup>1</sup> Questo lavoro di ricerca non sarebbe stato possibile senza l'attenzione, la pazienza e il tempo che ognuno dei ricercatori e co-ricercatori ha dedicato a coltivare lo spazio relazionale dei "tavoli". Tra i diversi incentivi a continuare, forse quello più stimolante, è stato che i professionisti, l'ultimo giorno degli incontri di ogni ciclo, chiedessero: «Il prossimo anno si farà, vero?».

<sup>2</sup> Responsabile scientifica del progetto di ricerca è l'autrice e i membri del comitato scientifico sono: Giovanni Cellini (sociologo e assistente sociale, Università di Torino), Massimiliano Filoni (attore e regista, Coop. Giolli di Parma), Sabina Licursi (sociologa, Università della Calabria), Fabio Milazzo (storico), Andrea Nucita (informatico, Università di Messina), Armida Salvati (sociologa, Università di Bari), Tiziana Tesauro (sociologa, CNR-IRPPS di Fisciano).

<sup>3</sup> Ringrazio tutte e tutti i social workers e gli altri professionisti che hanno collaborato alla costruzione di un pensiero intorno al corso di studi e alle discipline di servizio sociale in quegli anni.

<sup>4</sup> Per ulteriori approfondimenti sulla composizione dei "tavoli" si veda: Tarsia T., 2023, *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, Roma.

## Bibliografia

- Becker H.S., 2007, *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bortoli B., Folgheraiter F., 2001, *Il lavoro sociale*, in «Lavoro sociale», vol. 1, n. 1, pp. 121-128.
- Bourdieu P., 2019, *La logica della ricerca sociale*, Mimesis, Milano.
- Collins H., 2010, *Tacit and Explicit knowledge*, University Chicago Press, Chigago.
- Dellavalle M., 2011, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Facchini C. (a cura di), 2010, *Tra impegno e professione. Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Il Mulino, Bologna.
- Fargion S., 2013, *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Carocci, Roma.
- Foucault M., 2004, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino.
- Girotti A., 2020, *Immaginazione, collaborazione, conoscenza: nuove macchine per l'apprendimento della progettazione*, in AA.VV., *L'università che verrà. Verso un nuovo ecosistema della conoscenza*, Didapress, Firenze.
- Goffman E., 2013, *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore, Roma.
- Hughes E., 1984, *Lo sguardo sociologico*, Il Mulino, Bologna.
- Inayatullah S., 2008, *Six pillars: futures thinking for transforming*, in «Foresight», n. 10, vol. 1, pp. 4-21.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E., 2006, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Pellegrino V., Schirripa V., Tarsia T., 2019, *Situated Teaching and Democratization of Tertiary Education. A Framework for Practices*, in «Scuola democratica, Learning for Democracy», 4, pp. 279-295.
- Rogers C., 2012, *Un Modo di Essere*, Giunti, Firenze.
- Schön D. A., 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Sanfelici M., 2018, *I modelli del servizio sociale. Dalla teoria all'intervento*, Carocci, Roma.
- Sennett R., 2012a, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano.

- Sennett R., 2012b, *L'uomo Artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- Tarsia T., Nucita A. (a cura di), 2024, *Saperi professionali e co-ricerca nei servizi. Otto saggi di scrittura collettiva*, Franco Angeli, Milano.
- Tarsia T., 2023, *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, Roma.
- Tarsia T., 2020, *La ricerca partecipata come strumento di riflessività tra servizi e corsi di studi universitari*, in «Autonomie locali e servizi sociali», 1, pp. 147-164.
- Tarsia T., 2021, *Social workers e ricerca sociale: una sperimentazione nella formazione universitaria*, in Pellegrino V., Massari M. (a cura di), *Scienze sociali ed emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere*, Genova University Press, Genova, pp. 101-105.
- Tarsia T., 2022, *La produzione della conoscenza nel processo di aiuto: una proposta di lavoro partecipato*, in Campanini A., Sanfelici M. (a cura di), *Promuovere le relazioni umane e la giustizia sociale*, Franco Angeli, Milano, pp. 110-128.
- Tarsia T., 2024a, *Riconoscersi collaborando: un modo per co-costruire conoscenza con gli operatori*, in Elia A., Greco W. (a cura di), *Identità migranti, discriminazioni, pregiudizio. Teorie e ricerche a confronto*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 2019-232.
- Tarsia T., 2024b, *Collaborative Methods and Tools in the Training of Social Workers in the Reception of Minor and Adult Migrants*, in Di Rosa R.T., Tumminelli G. (a cura di), *Empowering Migrant Inclusion, Professional Skills and Tools*, UniPASpringer, pp. 93-112.
- Tarsia T., 2019, *Sociologia e servizio sociale. Dalla teoria alla prassi*, Carocci, Roma.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), 2015, *Il tirocinio come pratica situata. Le esperienze dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Villa F., 1994, *Dimensioni del servizio sociale. Principi teorici generali e fondamenti storico-sociologici*, Vita e Pensiero, Milano.

## Autorə e curatorə

**Roberta Bonetti** insegna Antropologia applicata, Antropologia dell'apprendimento e dell'educazione, Antropologia della cultura materiale, Antropologia del design e Antropologia dei processi collaborativi e partecipativi all'Università di Bologna. Ha condotto ricerche applicate nei contesti del patrimonio, dell'impresa, della formazione e dell'educazione. Le sue ricerche esplorano l'apprendimento come dialogo inter-epistemologico, esperienza situata e relazionale.

**Linda Buondonno**, architetta e dottoressa di ricerca, è stata assegnista e docente a contratto presso il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università di Genova. Ha conseguito il Dottorato con una ricerca sulle immagini mentali e i software in architettura e nel 2023 è stata tra le vincitrici della Call for Research Experts and Young Talents in Artificial Intelligence promossa dall'Architects' Council of Europe. Attualmente svolge libera professione con collaborazioni di livello internazionale.

**Rossana Carullo** è professoressa ordinaria di Design presso il Politecnico di Bari e componente della giunta della Conferenza Universitaria Nazionale del Design CUID. La sua attività pubblicistica, di ricerca e progettuale è rivolta ad approfondire il ruolo del design per la riattivazione della cultura materiale e immateriale dei contesti socio-tecnici dei territori, con particolare riferimento al Mezzogiorno e alle sue comunità di pratica.

**Ferdinando Fava** († 1960-2025) è stato Professore ordinario di Antropologia culturale presso l'Università degli Studi di Padova. Al centro della sua riflessione scientifica vi è stato il rapporto tra conoscenza antropologica, apprendimento e relazione, elaborato attraverso la nozione

di “gesto antropologico” come pratica conoscitiva e sociale fondata su un’etica dell’ascolto e della responsabilità. Questa prospettiva ha trovato una forte espressione nella sua attività didattica, intesa come spazio di sperimentazione pedagogica e di costruzione condivisa del sapere. Nel 2022 ha ricevuto la Menzione speciale Arqus UNIPD per la didattica innovativa ed è stato Delegato della Società Italiana di Antropologia Culturale (SIAC) per la didattica innovativa.

**Nora Gattiglia** è ricercatrice in Lingua e traduzione francese all’Università di Genova. Analista del discorso, studia i discorsi estremisti e radicali in ambito francofono. Si occupa inoltre di servizi linguistici in ambito sanitario e in particolare di interpretazione e mediazione, a cui ha dedicato alcune monografie: *Comunicazione multilinguistica in ambito sanitario. Curare e riflettere tra lingue, culture e mediazioni* (GUP, 2022), con Mara Morelli; e *Dialogo e interpretazione dialogica: una didattica per l’autoefficacia nell’interpretazione telefonica in ambito medico* (Aracne, 2023).

**Andrea Giachetta** è professore ordinario in Progettazione tecnologica e ambientale dell’architettura presso l’Università di Genova. Docente del dottorato e nei corsi in ingegneria edile, design e architettura (che ha coordinato) è stato anche coordinatore dell’indirizzo Scienze e tecnologie della sostenibilità dell’Istituto di studi superiori dell’ateneo. Si occupa, anche come referente di ricerche internazionali, degli aspetti socio-ambientali e delle ricadute dell’innovazione tecnologica sul progetto e sulla didattica del progetto.

**Ana Maria R. Gomes** è un’antropologa dedita alla ricerca etnografica sui processi di scolarizzazione come parte della vita quotidiana di diverse collettività. Ha lavorato con bambini delle baraccopoli in Brasile e bambini Rom in Italia. Dal 1999 è coinvolta in attività di ricerca e Terza Missione principalmente su educazione interculturale tra i popoli indigeni in Brasile, apprendimento e cultura, cosmopolitica ed ecologia delle pratiche. È stata coordinatrice del corso di laurea in “Formazione Interculturale per Educatori Indigeni” (FIEI/FAE/UFGM) dal periodo iniziale fino alla sua istituzionalizzazione nell’UFGM.

**Joel Gonçalves Xakriabá (Joel Gonçalves de Oliveira)** ha conseguito la laurea in “Formazione Interculturale per Educatori Indigeni”

(FIEI/FAE/UFGM) e insegna dal 2005 presso la Scuola Indigena Statale Bukinuk (Territorio Indigeno Xakriabá). È stato coordinatore e curatore del Centro Culturale Loas Xakriabá per 20 anni, nel quale ha documentato le attività politiche e culturali in tutto il Territorio Indigeno Xakriabá. Attualmente lavora per preservare la cultura e la storia indigena nel Minas Gerais e produce opere che documentano le tradizioni orali e materiali del suo popolo, in modo da connettere le differenti generazioni.

**Nei Leite Xakriabá (Vanginei Leite Silva)** è stato insegnante d'arte presso la Scuola Indigena Statale Xukurank (Territorio Indigeno Xakriabá). Ha conseguito la laurea triennale in "Formazione Interculturale per Educatori Indigeni" (FIEI/FAE/UFGM) ed il Master presso la Scuola delle Belle Arti dell'UFGM. Attualmente è ceramista con una propria produzione artistica e presidente dell'Associazione Indigena degli Artigiani Xakriabá - AIA. Attraverso il suo lavoro, ha promosso la rinascita della produzione ceramica nelle comunità Xakriabá e ha organizzato mostre nazionali e internazionali sull'argomento.

**Lavinia Lopez** è antropologa, formata presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui contesti educativi e sui processi di apprendimento. Ha maturato esperienze di ricerca e lavoro in ambiti di educazione formale e informale, in contesti accademici ed extra-accademici, tra Francia, Italia e Brasile. Ha una formazione in educazione popolare e nel Teatro dell'Oppresso ed è stata titolare di un assegno di ricerca sui temi dell'apprendimento relazionale all'Università di Bologna.

**Matheus Machado Vaz** ha conseguito il Dottorato in Educazione nell'UFGM. Attualmente è consulente per l'educazione indigena presso il Ministero dei Popoli Indigeni sul Territorio Indigeno Yanomami. Ha esperienza con progetti educativi presso popolazioni tradizionali nelle regioni del Medio Solimões, del Medio São Francisco e del Roraima occidentale. Le sue principali aree di competenza includono l'educazione interculturale, l'etnografia in contesti educativi, l'educazione indigena, le popolazioni tradizionali e le forme di archiviazione e documentazione delle pratiche e tradizioni culturali.

**Cristiana Natali** insegna Antropologia dell'Asia meridionale, Antropologia della danza e Metodologie della ricerca etnografica presso l'Università di Bologna. Ha condotto ricerche nei territori delle LTTE (Liberation Tigers of Tamil Eelam) in Sri Lanka tra il 2002 e il 2006 e lavora con i tamil della diaspora, soprattutto in Italia, occupandosi in particolare del rapporto tra danza e rivendicazioni politiche.

**Rosa Pagliarulo** è professoressa associata di Architettura degli Interni ed Allestimento presso il Corso di Studi in Design del Politecnico di Bari. Concentra la sua attività di ricerca scientifica pubblicistica e didattica sui processi di produzione identitaria della cultura nel Mezzogiorno per la valorizzazione e riattivazione dei saperi tradizionali, materiali e immateriali. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni nel campo descritto, nonché premi nazionali e internazionali.

**Vincenzo Schirripa** insegna Storia della pedagogia e Letteratura per l'infanzia all'università LUMSA, presso la cui sede di Palermo presiede il corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria. Si è occupato di storia dell'alfabetizzazione e della formazione magistrale, di nonviolenza e pacifismo, dello scoutismo cattolico e di altri temi di storia dell'educazione nel Novecento.

**Tiziana Tarsia** è professoressa associata di Sociologia generale presso l'Università di Messina. I suoi ambiti di ricerca riguardano il servizio sociale professionale e il lavoro sociale con le persone migranti e con chi vive in situazioni di fragilità, la sperimentazione di strumenti e tecniche di ricerca partecipativa e collaborativa, l'analisi dei processi di co-produzione e di concettualizzazione della conoscenza incorporata nelle pratiche sociali quotidiane.

**Maura Tripi** insegna Storia della pedagogia all'università LUMSA di Palermo. Fa parte della Comunità di ricerca Educazione aperta ed è delegata del gruppo territoriale Sicilia del Movimento di cooperazione educativa. La sua ricerca esplora l'infanzia come categoria culturale complessa e problematica, attraversando concetti pedagogici e pratiche educative – la povertà educativa, il multilinguismo, la cooperazione, il childism.







