

RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 17, 2024 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

Vision is always a question of the power to see and perhaps of the violence implicit in our visualizing practices. We are not immediately present to ourselves. Self-knowledge requires a semiotic-material technology to link meanings and bodies. The split and contradictory self is the one who can interrogate positionings and be accountable, the one who can construct and join rational conversations and fantastic imaginings that change history (Donna Haraway)



RACCONTARE LE RICERCHE
TRA PRATICHE DI SCRITTURA
E ARTI PERFORMATIVE

fasidi(luna)

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

17 / 2024

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale. Numero 17, 2024.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante. Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Daniel Buraschi, Universidad de Castilla-La Mancha; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Palermo; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Università di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Teodoro Adriano Costa Zanardi, Pontificia Universidade Católica Minas Gerais (Brazil); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

Foto di copertina: *Philly*, di Paolo Manganiello. Licenza CC BY-NC. La citazione è tratta da: Donna Haraway, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, in "Feminist Studies", 14(3), 1988, pp. 575-599. Il testo è stato adattato.

I testi di "Educazione Aperta" sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / PRATICHE DI SCRITTURA E ARTI PERFORMATIVE NELLA RICERCA

- 11 Maura Tripi e Tiziana Tarsia
Introduzione. Finzioni. Pratiche di scrittura e arti performative per fare e raccontare la ricerca
- 27 Manuela Muraglia e Milena Masseretti
Intrecci tra filosofia e scrittura per educare a pensare a scuola
- 48 Mariagiovanna Italia, Mauro Maugeri e Tiziana Tarsia
“Prove tecniche” di scrittura tra sociologia, teatro sociale e cinema documentario
- 66 Roberto Alessandrini
Didascalìa e mentalità coloniale: la complessità divulgativa di un testo breve
- 85 Ignacio Gabriel San Martín Araya, Larissa Raiza Costa Carneiro, Maria Fernanda Monteiro Favacho e Mayara Feitosa Teodoro
Por uma antropologia da aproximação: o uso das fotografias e imagens em movimento como uma práxis antropológica revolucionária
- 114 Antonella Cuppari e Silvia Luraschi
Tana libera tutti! Trasformare le narrazioni intorno ai disturbi della nutrizione e alimentazione

ESPERIENZE E STUDI

- 135 Diogo Jorge de Melo, Gisele Nascimento Barroso, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi, Ramon Augusto Teobaldo Alcantara e Jenifer Miranda Blanco
Educação Museal e experiências afro-amazônicas com audiovisuais do Museu Surrupira (Belém, Brasil)
- 163 Monica Dati
*“Per vivere da pari in questa società”:
150 ore, educazione linguistica e conquista della parola*

- 192 Angela Arsena
Femminismo digitale e algoretica
- 211 Lara Balleri
Il nome proprio nell'autobiografia: esplorazioni tra identità umana e Intelligenza Artificiale
- 229 Christine Sidonie Ngo Bayiha
*La pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale.
Il ruolo dell'educatore professionale nelle comunità per minori
stranieri non accompagnati*

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 253 Maria Domenica Licata Caruso
Distrarsi da ciò che sappiamo
- 258 Maura Tripi
Esperienze e pratiche per l'apprendimento permanente
- 261 Francesca Adamo
Spazio per il corpo, tempo per la musica: la body percussion a scuola
- 265 Carlo Ridolfi
Cinema, scuola, educazione: tre film di quest'anno
- 275 *Repertorio iconografico di "Educazione aperta".
Call permanente per immagini*
- 276 *La foto di copertina*

Editoriale

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Il Primopiano di questo numero 17 riguarda la scrittura, qui intesa come pratica da problematizzare nell'ambito dei processi di produzione della conoscenza. Tiziana Tarsia e Maura Tripi, che lo hanno curato con Michela Semprebon, presenteranno nella loro introduzione i singoli contributi e i contenuti dell'intero numero. Con questo editoriale vogliamo richiamare il nesso fra le pratiche di scrittura a cui ci riferiamo e il principio per cui la conoscenza si costruisce intersoggettivamente e le persone possono tutte legittimamente contribuire alla co-produzione di sapere. Nel caso della conoscenza scientifica, questo assunto può impegnarci a misurarci con esercizi di scrittura che debordano da un linguaggio e da una metrica più tradizionali. Allo stesso tempo però permettono, al pari di stili maggiormente riconosciuti dalle comunità accademiche, di formalizzare e valorizzare il metodo usato e il materiale empirico qualitativo (storie, rappresentazioni e narrazioni di luoghi, di persone e di movimenti) che affiora in superficie in percorsi di co-ricerca. In questa accezione la scrittura è strumento di comunicazione, ma anche spazio di rielaborazione e unità di analisi. La scelta di lavorare con questi intenti sul modo in cui si scrive richiede consapevolezza delle asimmetrie di potere che i ricercatori e le ricercatrici di mestiere ma anche gli operatori sociali, gli educatori e gli insegnanti devono fronteggiare nei rispettivi campi di azione: accademia, scuola, servizi territoriali. Le buone intenzioni, il desiderio di lavorare insieme, l'intento del riconoscimento reciproco si scontrano con dimensioni di potere strutturali, politiche e organizzative su cui è necessario essere sempre concentrati perché il rischio di pensare di fare bene, mentre invece si è rimasti intrappolati in logiche che idealmente non ci appartengono, è alto. La scrittura può essere d'aiuto per rimanere focalizzati, mantenere il pensiero su

cosa facciamo e su come agiamo, sui nostri schemi cognitivi e *bias*.

Abbiamo provato a parlare non di una scrittura autoreferenziale e fine a se stessa, che si incarta sulla necessità di produrre qualcosa in tempi brevi, in continuazione e sempre di più. Ci interessa, invece, una scrittura che può concretizzarsi in partecipazione effettiva con altri diversi da noi e diventare spazio di consapevolezza che muove il cambiamento nei co-autori e nelle co-autrici ma anche in chi legge il testo, decodifica le immagini, ascolta un audio. Una scrittura che si affianca e si contamina con altre forme espressive e che si fa carico delle tensioni e delle contraddizioni insite nella costruzione del sapere scientifico. Howard Saul Becker, di mestiere sociologo e musicista jazz, richiamava Thomas Khun, di mestiere storico e filosofo della scienza, ricordando che l'osservazione, che rimanda ad una idea di oggettività e neutralità della descrizione della realtà, è necessariamente "carica di teoria".

La scrittura su cui ci interroghiamo è, per la Comunità di ricerca, spazio che può svelare i conflitti e le asimmetrie insite nei percorsi di ricerca sociale e pedagogica e nella ricerca scientifica in senso più ampio. È quella scrittura, inoltre, che può diventare un tempo fecondo per riflettere sui ruoli dei singoli soggetti, sulla commistione tra differenti saperi ma anche sul posizionamento dei ricercatori e delle ricercatrici.

È un tempo che interpella gli autori e le autrici su questioni di metodo e di comprensione della realtà con l'intento di restituire complessità e profondità alle situazioni che vengono analizzate e provando a superare anche credenze, ideologie e verità che vorremmo gridare con forza ma che, per quanto ci sembrano "buone e giuste", non rispondono sempre al livello di consapevolezza delle persone con cui si scrive e di cui si scrive e che sono immerse nei contesti che raccontiamo. In questa veste, la scrittura diventa così anche dimensione in cui si elabora una rappresentazione della realtà improntata su un fare etico che rispetta le persone, le loro fatiche quotidiane e le loro rappresentazioni del mondo. La scrittura collettiva e creativa, come

quella proposta in questo numero, apre spazi interstiziali di confronto lento ma efficace e, allo stesso tempo, permette di co-costruire relazioni tra ricercatori professionisti, esperti, persone interpellate a vario titolo nelle ricerche. L'intento è quello di aprire scenari emancipatori ma necessariamente situati e tracciati sul solco di una interdipendenza trasformativa.

In questo numero ci interroghiamo anche sul potenziale euristico delle arti performative – non solo come linguaggi espressivi più efficaci e adatti a raggiungere interlocutori diversi. Da tempo la ricerca sociale e di ambito educativo si confronta con i linguaggi artistici della fotografia, del teatro, dell'audiovisivo per disseminare i dati empirici, per raccontare le storie delle persone e rappresentare le immagini di luoghi e di mondi sociali difficili da concettualizzare, perché spesso molto distanti dalla conoscenza di “prima mano” delle persone e immaginati in maniera distorta e stereotipata. Se non si vuole che l'aggettivo “creativo” riguardi solo i canali espressivi per la disseminazione dei risultati, comunque ottenuti, occorre coltivare la consapevolezza di quel che di nuovo i codici espressivi usati apportano al nostro studio, del modo in cui la scelta dei linguaggi retroagisce sulla conoscenza che cerchiamo di costruire. Si tratta, ancora una volta, di scegliere un modo in cui è possibile stare in relazione con i nostri campi d'interesse scientifico e le persone che li abitano, e questa scelta ha un valore politico. Obbliga a volte a rallentare il passo, a dismettere certezze assolute, a collocarsi nei contesti con sguardo aperto allo spiazzamento, attento alle traiettorie di vita e alle evoluzioni possibili delle persone e dei contesti di cui, interessandocene, cominciamo a far parte.

PRIMOPIANO

Pratiche di scrittura
e arti performative
nella ricerca

A cura di Michela Semprebon,
Tiziana Tarsia e Maura Tripi

INTRODUZIONE

Finzioni. Pratiche di scrittura e arti performative per fare e raccontare la ricerca

Fictions: Writing Practices and Performing Arts
to Craft and Narrate Research

MAURA TRIPI, TIZIANA TARSIA

DOI: 10.5281/zenodo.14600443

Cornici epistemologiche

A metà degli anni Ottanta *Writing Cultures. The Poetics and Politics of Ethnography*, curato da James Clifford e George Marcus, mise in luce una critica radicale nei confronti del discorso accademico dell'etnografia, rivelando la pratica di scrittura, così come l'azione empirica di indagine, nella sua veste di *mise en scène* della ricerca sul campo.¹ La “crisi antropologica”, così come ad una più generale “crisi disciplinare”, si intrecciava in quegli anni con la passione agli approcci interdisciplinari che si era diffusa nelle scienze sociali e nelle discipline umanistiche. Studiosi come Michel Foucault e Roland Barthes (Clifford ne avrebbe usato la citazione seguente in epigrafe) avevano spinto nella direzione di un “lavoro interdisciplinare” inteso non come

¹ Il contributo è stato redatto da Maura Tripi, fatta eccezione per la stesura del secondo paragrafo curata da Tiziana Tarsia.

un confronto tra discipline già costituite (nessuna delle quali in fondo è disposta a lasciarsi andare). Per fare qualcosa di interdisciplinare non basta scegliere un “soggetto” (un tema) e raccogliervi attorno due o tre scienze. L’interdisciplinarietà consiste nel creare un nuovo oggetto che non appartiene a nessuno (Barthes, 1972, p. 3).

Furono proprio le collaborazioni e le alleanze tra studiosi di diverse discipline che contribuirono alla profonda messa in discussione dei discorsi e delle cornici disciplinari (Giorgi, Pizzolati e Vacchelli, 2023). Ne emerse la caratteristica fondamentale di essere “finzioni”, “senza più alcuna connotazione di falsità, o di qualcosa semplicemente opposto alla verità”, ma piuttosto

nel senso di “qualcosa che è stato fatto o formato”, senso che costituisce il nucleo della radice latina, *fingere*. Ma insieme al significato di “fare” deve essere mantenuto anche quello di “inventare”, creare cose che non sono propriamente vere (*fingere*, in alcune sue accezioni, implicava una componente di falsità) (Clifford, 1986, p. 31).

Anche le più scrupolose finzioni sono, dunque, sistemi o economie di verità. “Il potere e la storia lavorano attraverso di loro in forme che gli autori non possono controllare completamente” (ivi, p. 32).

Nel ventesimo secolo anche le scienze del linguaggio hanno evidenziato come elementi eterogenei confluiscono nella comunicazione, rendendola irrimediabilmente imperfetta e condizionata dal contesto. Il superamento di una concezione tradizionale del linguaggio, funzionale alla sola descrizione di possibili stati del mondo, portava a considerarne innumerevoli tipi differenti di impiego. Ludwig Wittgenstein aveva già individuato nella prima metà del Novecento come “la comprensione consist[a] nel fatto che noi ‘vediamo connessioni” (1999, p. 69). Gregory Bateson, tra gli altri, riprese negli anni Ot-

tanta il rapporto necessario tra intelligibilità e ipotesi di connessioni, arrivando alla conclusione che “una descrizione pura comprenderebbe tutti i fatti [...] immanenti nei fenomeni da descrivere, ma non indicherebbe alcun genere di connessione tra questi fenomeni” (1988, p. 112). Se ci fosse, dunque, una totale comunanza di esperienze, una perfetta intercomprensione, la stessa comunicazione non avrebbe senso per il semplice fatto che non ci sarebbe più niente da comunicare. Il carattere poetico e poietico della scrittura è, dunque, parte stessa degli imperfetti processi comunicativi umani.

Questa confluenza di conversioni epistemologiche ha influenzato anche la pedagogia: l’approccio problematicista, il pensiero fenomenologico, la prospettiva critica, il paradigma ecologico, l’indirizzo partecipativo sono fra i principali orientamenti epistemici che caratterizzano le scienze dell’educazione attuali. L’indagine etnografica, anche nelle sue forme visuali e multi-vocali (Bove, 2009), è entrata a far parte di uno spettro più ampio di metodologie di ricerca in ambito pedagogico, ereditando i presupposti del *linguistic turn*, nutriti di soggettività, riflessività e interdisciplinarietà. Le teorie e le tecniche della narrazione hanno assunto diverse modalità di esecuzione, prima in modalità sperimentali, oggi in morfologie di tradizione innovativa. Nella pedagogia clinica, ad esempio, l’autobiografia è maturata come strumento di formazione (Demetrio, 2008) e le pratiche di scrittura sono state poste al centro di un educare “indicibile eppure narrabile” che mette alla prova i ricercatori e gli educatori come “cercatori di storie” (Biffi, 2010, 2014). Nel versante della didattica democratica, le forme cooperative di scrittura rappresentano uno dei principali dispositivi di produzione di un patrimonio immediatamente riconoscibile nel panorama italiano: basti pensare a *Lettera ad una professoressa*, a *Cipi*, ma anche a *Una torta in cielo*, fino al più recente testo collettivo nato nella classe III M dell’Istituto “Edoardo Amaldi” di Roma, *Lettera alla scuola*.

Scrivere per lavoro, scrivere con gli altri

Pensare alla scrittura come spazio di riflessività e di co-produzione di conoscenza significa avviare un processo di cambiamento nelle proprie pratiche lavorative. Sia che si tratti dell'ambito accademico che di quello del lavoro sociale, di cura ed educativo, i tempi sempre più frenetici e la proiezione verso la produzione continua spingono verso un lavoro solitario o, comunque, mono-disciplinare. Se è vero, infatti, che nel mondo degli operatori sociali i richiami alla co-progettazione (e quindi a un tipo di scrittura condivisa) sono ormai frequenti e ripetuti, di fatto, questa modalità di azione non è fattivamente realizzata insieme dai diversi attori sociali: singoli, rappresentanti di gruppi, di enti pubblici e del privato sociale.

Quando si tratta di scritture professionali collettive, in molti casi c'è qualcuno che ha le idee chiare su una idea e che si assume l'onere di coordinare il gruppo di esperti o di coloro che hanno una maggiore dimestichezza con la scrittura progettuale. Dopo un primo incontro, di solito, ci si distribuisce i compiti così da poter mettere insieme le varie parti in maniera armonica. Alla fine il puzzle progettuale sarà composto senza necessariamente essere stato "manipolato" contestualmente da tutti i co-autori. Questa modalità di lavoro, che un po' ridimensiona le potenzialità della co-progettazione, non è da ricondurre necessariamente alla mancanza di voglia di lavorare insieme. Spesso i tempi brevi, le condizioni e i vincoli di quello specifico compito di scrittura, la necessità di usare i ritagli del tempo del lavoro ordinario non aiutano a far sì che scrivere sia una pratica collaborativa di tipo collettivo (Hart, 2000). Elaborare un testo insieme implica, infatti, un tempo e uno spazio da dedicare in maniera specifica, prevede una impostazione di lavoro in cui le persone in sincrono ragionano sui nodi da sciogliere e poi in asincrono intervengono sul testo degli altri, propongono modifiche e suggeriscono cambiamenti. Per proporre modifiche sui testi degli altri serve un buon clima di

lavoro oltre al possesso di abilità comunicative e relazionali da parte di coloro che condividono il “foglio di carta”.

Lo stesso vale per i ricercatori universitari. In alcuni campi disciplinari le pratiche di scrittura collaborativa sono più diffuse e di routine: pensiamo alle STEM e agli ambiti in cui gli articoli a più nomi sono considerati come prassi da tempo. In altri, invece, come quelli delle scienze sociali e pedagogiche, i lavori di scrittura collettiva sono meno frequenti anche se, negli ultimi anni, stanno aumentando. Da un lato sono sempre di più i ricercatori di diverse discipline che decidono di lavorare insieme ad uno stesso progetto di ricerca e questo genera maggiore possibilità di *cross-pollination* (Dhand *et al.*, 2016). Ne deriva che l’iniziativa di costruire una scrittura condivisa sia quasi una evoluzione naturale del lavoro condiviso. Dall’altro lato, aumenta anche il numero delle esperienze di ricerca partecipativa in cui sono coinvolti, a vario titolo, e in varie fasi del lavoro di campo, non solo le persone che abitano e vivono i luoghi (quartieri periferici, spazi di frontiera, paesi dell’entroterra) ma anche professionisti delle arti performative come attori, registi, fotografi e videomakers (Tarsia, 2023; 2024; Tarsia e Nucita, 2024). Operatori sociali, ricercatori di professione e cittadini possono quindi trovarsi a raccontare il proprio lavoro di ricerca e ad usare la scrittura collaborativa per disseminare i risultati del proprio lavoro sul campo. Si tratta di un lavoro faticoso per i professionisti anche se gratificante per certi versi. Questi aspetti e molti altri stanno emergendo anche da un progetto di ricerca intitolato *Pratiche co-costruite di scrittura nel lavoro sociale* di cui fanno parte Michela Sempredon e Tiziana Tarsia, due delle curatrici di questo numero.

Allo stesso tempo, è necessario chiedersi quali relazioni di potere sono implicate nei gruppi eterogenei che attivano pratiche di co-ricerca e di scrittura condivisa (Dodson e Schmalzbauer, 2005). Si può ipotizzare che il ricercatore, la ricercatrice acquisiscano inevitabilmente, per status, il ruolo di leadership, per un’implicita attribuzione di maggiori conoscenze, e di più alto livello, di spirito di iniziativa e

di capacità di gestione dei gruppi. Queste relazioni, che presuppongono diversi livelli e dinamiche reiterate di potere, conducono già anche il processo di scrittura verso un orizzonte di conoscenze che sono predefinite da un solo soggetto – o da una minima parte del gruppo di co-ricerca? Se si prende consapevolezza di questa dimensione come imprescindibile, come si possono costruire processi di scrittura collettiva che si svincolino da questa centratura?

Oltre al tempo e allo spazio dedicato per scrivere insieme nel momento in cui si decide di avventurarsi in questo proposito sorgono diversi problemi che generano tensioni e conflitti che vanno esplorati e gestiti dai co-autori. Stili di scrittura differenti, modi di impostare e articolare il contributo, linguaggio tecnico specifico e un approccio alla scrittura eterogeneo, sono tra quelli più ricorrenti.

Un ruolo importante lo ha anche la scelta della collocazione editoriale: i co-autori saranno portati certamente a riflettere sulla decisione di scrivere un articolo da destinare ad una rivista che segue i canoni scientifici (e anche qui c'è varietà tra le riviste ma anche tra le diverse discipline) o nell'elaborazione di un testo che, ad esempio, non è soggetto a referaggio cieco. Si media la scelta di una collocazione, così come quella delle scelte stilistiche, del registro utilizzato, del linguaggio di una scrittura condivisa che, anche in questo caso, ci si chiede quanto sia influenzata da un discorso dominante, di tipo disciplinare e terminologico. Quanto del processo di scrittura viene sacrificato per rispondere alle cornici entro cui intende collocarsi? E, dunque, ancora una volta torna la questione che si riproduce nelle dinamiche di co-ricerca: quanto si è vincolati dall'intermediazione del punto di vista del ricercatore o della ricercatrice?

Infine, un altro aspetto rilevante è quello dei destinatari. A chi viene rivolta la nostra scrittura condivisa? A chi pensiamo possa interessare? Sarà ad accesso aperto? Chi raggiungerà? Queste alcune delle questioni aperte che i contributi presenti in questo numero della rivista offrono alla discussione dei lettori.

Forme della co-scrittura in primo piano

In questo numero di “Educazione aperta” i diversi piani e le molteplici forme della scrittura si intrecciano con quegli inediti resi possibili dall’interdisciplinarietà e dalla multimodalità. I contributi, seppur diversi tra loro, confluiscono in un prisma di pratiche e forme di restituzione che la ricerca odierna sta ancora sperimentando. Sono traiettorie che riteniamo fondamentale non considerare secondarie, ma portare, appunto, in primo piano.

I primi due articoli della sezione Primopiano, curata da Michela Sempredon, Tiziana Tarsia e Maura Tripi, affrontano i processi e i metaprocessi delle pratiche di scrittura. In particolare, in *Intrecci tra filosofia e scrittura per educare a pensare a scuola* di Manuela Muraglia e Milena Masseretti, si presenta la possibilità di attivare ricerca nei bambini e nelle bambine accompagnando le sessioni di *philosophy for children* con momenti di scrittura creativa e autobiografica, esplorando in segni grafici ulteriori possibilità che permettano il sorgere di nuove domande. In modo complementare all’oralità propria del fare filosofia, la scrittura propone una manovra di avvicinamento differente al pensiero astratto. E amplia, così, la gamma di percorsi di esplorazione che i più giovani possono intraprendere.

Secondo le autrici, l’intreccio tra oralità e scrittura fa affiorare

un anello di congiunzione necessario tra i due elementi [...], interiorità e comunicazione, ovvero la variabile motivazionale, ciò che fa scaturire il desiderio di esprimere, in forme esplicite fruibili da altri, tale mondo interiore, attraverso i diversi canali comunicativi.

Il secondo articolo, “*Prove tecniche*” di scrittura tra sociologia, teatro sociale e cinema documentario di Mariagiovanna Italia, Mauro Maugeri, Tiziana Tarsia, pone da un lato la questione della scrittura mentre si sta scrivendo, facendo dialogare codici e strutture semio-

tiche differenti nella produzione collaborativa di un testo comune. Dall'altro lato, mette in campo tre sguardi eterogenei (quello di una sociologa accademica, di un'operatrice di teatro sociale e di un documentarista) in un confronto aperto e incompiuto sulle pratiche e gli strumenti di ricerca partecipativa che adottano nei loro campi di azione professionale.

In questo caso, il testo mostra in maniera esplicita il suo carattere di "finzione", ricostruendosi e plasmandosi nella forma scritta a partire dall'oralità di un'intervista "a tre" e stressando i canoni della scrittura accademica. Si ritorna sulle numerose affinità che il "lavoro di codifica dei dati ha [...] con il lavoro «letterario»" (Tedeschi, 2008, p. 58), e i co-autori diventano "storyteller" consapevoli e riflessivi alla ricerca di una "buona scrittura" (ivi, pp. 58-59).

Si possono rintracciare più punti di contatto tra i primi due articoli. Innanzitutto, proprio a partire da diverse esperienze di scrittura si può guardare al *fare ricerca* come ad uno strumento poliedrico le cui sfaccettature guardano tutte al riconoscimento di quel "pensiero debole", che si basa su

sistemi epistemici probabilistici ed ermeneutici, che fanno valere la loro temporanea validità sulla attività interpretativa della mente umana, da parte di una molteplicità di soggetti che discorrono insieme progredendo nella co-costruzione di significati negoziati e condivisi (Muraglia e Masseretti, *infra*).

Questo vale, *in primis*, per i bambini e le bambine, che partono dal mondo concreto per approdare alle teorie, alla formulazione astratta della conoscenza. Formulano "ipotesi fantastiche", come le ha definite Ginzburg (1979, p. 22), mentre procedono nei loro percorsi di indagine.

La formulazione di un'ipotesi, anche la più "scientifica", comporta un atto preliminare di fantasia che è nello stesso tempo

una manifestazione di creatività. Soprattutto nei bambini l'ipotesi fantastica è una forma spontanea di risposta a innumerevoli quesiti che la realtà propone quotidianamente alla loro inesperienza.

Lo stesso si riconosce nelle ricercatrici e nei ricercatori, che implicano la parzialità del loro modo di osservare e procedere nel campo, così come delle loro scritture. Chi indaga con un approccio scientifico, chi fa ricerca attraverso strumenti tecnici e conoscenze scientifiche aggiornate, si trova nella posizione di poter affermare nuove ipotesi non solo nella ricerca sul campo, ma anche nelle forme della scrittura, spingendosi oltre la retorica istituzionalizzata, esplorando le proprie categorie di indagine, le proprie ritualità espressive, producendo sconfinamenti testuali.

Infine, questo legame tra ricerca e creatività, che dà come esito la formulazione di ipotesi, ma anche di atti artigianali, legati al lavoro concreto di scrittura (Clifford, 2005, p. 31), coinvolge i professionisti impegnati in quella “ricerca” che Raffaele Laporta ha definito “debole”, e che porta alla “sperimentazione” nei propri contesti professionali di nuove forme di organizzazione, nuove tecniche che provengono dal mondo della ricerca scientifica (Laporta, 2011, p. 126). Laporta faceva esplicito riferimento agli insegnanti, ma pari discorso è valido anche per gli autori e le autrici di alcuni contributi del numero, che vivono la loro ricerca professionale fuori dall'accademia, ma in costante dialogo con le sue categorie e pratiche conoscitive.

Riconoscere la scrittura scientifica come “finzione” non esaurisce, però, un dibattito costante e aperto tra questa e la narrazione, come evidenzia l'articolo di Roberto Alessandrini, *Didascalìa e mentalità coloniale: la complessità divulgativa di un testo breve*. Il contributo non solo riprende la tensione permanente tra le categorie e i formati della letteratura e della scrittura scientifica, ma esplora la complessità del rapporto tra le immagini fotografiche, che raccontano la realtà in modo mai neutro, e la scelta delle parole di una forma specifica di

scrittura scientifica, la didascalìa. Questa tipologia di testo, seppur considerato un elemento “periferico” e caratterizzato da brevità, costruisce coppie semiotiche testo-immagine ricolme di implicite culturali, definisce *topoi* collettivamente riconoscibili – come nel caso della segnaletica criminale – ma soprattutto rende in forma grafica l’immaginario coloniale che ispira le composizioni visuali negli occhi del fotografo, e che vincola le possibili letture di chi osserva una fotografia, per esempio esposta in un museo. Il potere delle parole si intreccia così con il potere delle immagini, a comporre prodotti culturali e narrazioni che necessitano di “una revisione critica [...], privilegiando l’emersione di punti di vista conflittuali, e delle fratture della storia, piuttosto che un racconto lineare e pacificato” (Grechi, 2018, cit. in Alessandrini, *infra*).

Gli ultimi due articoli della sezione Primopiano guardano ai meccanismi di autorappresentazione e rappresentazione multimodale, attraverso gli strumenti audiovisivi e le azioni performative.

In particolare, l’articolo di Ignacio Gabriel San Martín Araya, Larissa Raiza Costa Carneiro, Maria Fernanda Monteiro Favacho e Mayara Feitosa Teodoro, *Por uma antropologia da aproximação: o uso das fotografias e imagens em movimento como uma práxis antropológica revolucionária*, esplora la fotografia e le immagini in movimento come pratica decoloniale di ricerca e di narrazione scientifica, in linea con l’etnobiografia e l’osservazione partecipante. Si afferma una ricerca antropologica visuale che rompe con le forme tradizionali di raccolta e manipolazione dei dati e di resoconto scritto dei risultati. Una ricerca che genera forme pubbliche di condivisione dei materiali culturali prodotti: in questo caso, le “finzioni” sono riconosciute in quanto tali, nella loro capacità narrativa, emotiva, soggettiva. Vengono inserite in mostre multimediali e multisensoriali, in cui immagini, suoni e scrittura si combinano, portando in primo piano le contro-narrazioni e tutte le soggettività coinvolte, sia quelle che portano avanti una ricerca attivista, sia quelle che vengono rappresentate e si autorappresentano nei prodotti multimediali.

In modo parallelo, l'ultimo articolo *Tana libera tutti! Trasformare le narrazioni intorno ai disturbi della nutrizione e alimentazione*, di Antonella Cuppari e Silvia Luraschi, ingaggia un lavoro in cui la multimodalità contribuisce a costruire contro-narrazioni su un aspetto biografico denso di stereotipi e pregiudizi, nonché di silenzi e dissidi invisibili: i disturbi della nutrizione e alimentazione. Ci sono diversi punti di contatto che tessono un interessante filo rosso tra questi ultimi due contributi, pur nella loro profonda diversità. Il lavoro di ricerca parte dall'incidenza di un vissuto autobiografico di entrambe le autrici, che in questo caso viene elaborato in forme di pratiche di scrittura auto-etnografica e di riscrittura duoetnografica. Da questa fase, le ricercatrici hanno individuato la necessità di disvelare gli effetti del discorso dominante, medicalizzato e patologizzante, sulle biografie individuali e sui corpi, spostandosi su una dimensione interindividuale e relazionale, in cui si possa attuare un passaggio da un elemento che non viene legittimato e viene letto come “disturbo” alla

“svolta performativa” (*performative turn*) nella ricerca etnografica [che] nasce dalla consapevolezza dell'esistenza di un doppio limite che vede da un lato voci incorporee (*bodiless voices*) nella scrittura etnografica e, dall'altro, corpi senza voce (*voiceless bodies*) che desiderano resistere ai poteri colonizzanti del discorso (Langallier, 1999, cit. in Cuppari e Luraschi, *infra*).

La metodologia *art-based* innesca così, attraverso la realizzazione di una *video-performance*, una ri-collocazione e ri-significazione dei corpi, che diventano corpi capaci, ma anche delle parole, per nuove possibili narrazioni.

Altre scritture, altre voci

Il primo articolo della sezione Esperienze e studi riallaccia un filo

teso a partire dai due numeri precedenti della rivista: il 15 su *I musei come spazi del sapere sensibile e eco-logico* e il 16 su *Saperi afro-indigeni e curricolo interculturale*. Diogo Jorge de Melo, Gisele Nascimento Barroso, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi, Ramon Augusto Teobaldo Alcantara e Jenifer Miranda Blanco esplorano le pratiche di educazione museale promosse dal Museo Virtuale Surrupira, soffermandosi principalmente su due esperienze caratterizzate dalla produzione partecipativa di audiovisivi. Il Museo Virtuale Surrupira è un progetto di terza missione dell'Università Federale del Pará (Brasile) che, in un contesto segnato dal razzismo strutturale, mette al centro saperi, forme mitopoietiche e immaginari afrodiasporici e indigeni legati in particolare all'Amazzonia brasiliana, approfondendone figure chiave (ad esempio gli/le *encantados/as*) e creando percorsi collaborativi con i loro luoghi di produzione e trasmissione (ad esempio, i *terreiros*). Il Museo Virtuale Surrupira, pertanto, si configura come uno spazio di sperimentazione sociomuseale che dialoga con l'educazione popolare e decoloniale.

Monica Dati ripercorre la convergenza fra la mobilitazione didattica sorta attorno alle 150 ore per il diritto allo studio (1973) e le questioni che due anni dopo trovarono spazio nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del Giscel e furono sollevate in particolare da Tullio De Mauro. L'istituto contrattuale delle 150 ore fu frutto rappresentativo di una stagione di protagonismo politico del sindacato e si sintonizzò con il fermento pedagogico degli anni Settanta. Anni di riflessioni sul rapporto fra scuola e stratificazione sociale, partecipazione culturale e politica delle classi popolari, lingua e dialetti, innovazione didattica e organizzazione degli insegnanti, mobilitazione pedagogica e soggettività operaie trovarono un inedito terreno di pratica.

Angela Arsenà, attingendo dal bacino dell'antropologia dei media, impasta l'ambito dei media education con i temi del più recente femminismo digitale, per scuotere le coscienze riguardo alla non neutralità dei sistemi di informazione e i mezzi di codifica virtuali, troppo

spesso considerati come entità dissociate dalla realtà. L'autrice auspica un'intelligenza artificiale etica che eviti di riprodurre le discriminazioni di genere nei meccanismi dell'automatismo informatico.

Dei risvolti dell'Intelligenza Artificiale in campo educativo si occupa anche Lara Balleri presentando un esperimento in cui analizza la tecnica letteraria dell'autobiografia facendola specchiare con il suo doppio virtuale, un'autobiografia generata da Chat GPT al fine di indagare l'eventuale impatto dell'I.A. in percorsi di riflessione personale, dell'esplorazione del sé, della costruzione dell'identità e in altri ambiti terapeutici che hanno sempre fatto ricorso all'autobiografia come tecnica privilegiata. Dall'analisi di un corpus di 173 testi autobiografici attraverso la Grounded Theory emergono i temi narrativi emergenti con i quali viene messa alla prova la capacità dell'I.A. di riflettere su sé stessa, di generare contenuti e spazi di riflessione.

Infine, l'articolo di Christine Sidonie Ngo Bayiha ci proietta al prossimo numero, in uscita durante l'estate 2025, dedicato alle attuali prospettive critiche dell'educazione antirazzista. Il contributo è incentrato sulla pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale e muove le mosse da un'indagine condotta con professionisti dell'educazione impegnati in comunità per Minori stranieri non accompagnati (Msna), localizzate nel territorio calabrese. Dopo una contestualizzazione della legislazione italiana relativa ai Msna, l'autrice analizza, sulle base delle interviste raccolte, quattro aspetti centrali della relazione educativa: la dimensione emotivo-affettiva, l'incontro con l'alterità, l'approccio multidisciplinare e l'orizzonte della trasformazione sociale. Quindi alla luce della filosofia dell'Ubuntu e delle proposte politico-pedagogiche di Danilo Dolci e Gayatri Spivak, elabora delle riflessioni orientate a potenziare l'incontro interculturale in chiave di reciprocità, valorizzandone il carattere emancipatorio e trasformativo.

Per la rubrica Voci, echi e dialoghi segnaliamo tre letture che dialogano con i temi del numero: Maria Domenica Licata Caruso sulla *Philosophy for Children* a partire dagli *Esercizi di distrazione da ciò che*

sappiamo di Rosaria Parri; Maura Tripi sulle pratiche attive e performative nell'educazione degli adulti documentate in un collettaneo a cura di Tiziana Tesauro e Anna Milione; Francesca Adamo sui percorsi di body percussion per il primo ciclo presentati in un libro recente da Eliana Danzì. Infine, quasi a consuntivo di una stagione cinematografica particolarmente ricca, Carlo Ridolfi si sofferma su tre pellicole, uscite in Italia nel 2024, che portano la macchina da presa in ambiente scolastico (fanzionale ma non scontato, nel caso di *La sala professori*) o toccano in modi diversamente spiazzanti per l'immaginario comune (è il caso della storicità della Montessori medico emancipazionista o del maestro freinetiano Benaiges) temi della storia educativa del Novecento.

Riferimenti bibliografici

Barthes R., *Jeunes chercheurs*, in "Communication", 19, 1972, pp. 1-5, tr. it. *Giovani ricercatori*, in *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*, Einaudi, Torino 1988, pp. 83-89.

Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1988.

Biffi E., *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano 2010.

Biffi E., *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Franco Angeli, Milano 2014.

Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009.

Clifford J., *Introduction: Partial Truths*, in J. Clifford e G.E. Marcus (eds.), *Writing Cultures. Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Oakland 1986, tr.it. *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, Meltemi, Roma 2005, pp. 1-26.

Dhand A., Luke D.A., Carothers B.J., Evanoff B.A., *Academic Cross-Pollination: The Role of Disciplinary Affiliation in Research Col-*

laboration, in “PLoS One”, 11(1), 2016, pp. 1-13.

Dei F., *Fatti, finzioni, testi: sul rapporto tra antropologia e letteratura*, in “Uomo e cultura”, 45-52, Flaccovio, Palermo 1993, pp. 58-101.

Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

Dodson L. e Schmalzbauer L., *Poor mothers and habits of hiding. Participatory methods in poverty research*, in «Journal of Marriage and Family», 67(4), 2005, pp. 949-959.

Ginzburg A., *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*, Comune di Roma, Assessorato Scuola, Roma 1979.

Giorgi A., Pizzolati M. e Vacchelli E., *Metodi creativi in pratica: un laboratorio aperto*, Bergamo University Press, Bergamo 2023.

Hart R.L., *Collaborative publication by university librarians: an exploratory study*, in “The Journal of Academic Librarianship”, 26, 2, 2000, pp. 94-99.

Laporta R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2011.

Lodi M., *Cipì*, Einaudi, Torino 1972.

Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.

Raimo C. e Istituto Amaldi di Roma, classe III M, *Lettera alla scuola*, Feltrinelli, Milano 2024.

Rodari G., *Una torta in cielo*, Einaudi, Torino 1966.

Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.

Tarsia T., *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, Roma 2023.

Tarsia T. (a cura di), *Rigenerare il territorio. Un progetto di ricerca partecipativa a Messina*, Carocci, Roma 2024.

Tarsia T. e Nucita A. (a cura di), *Saperi professionali e co-ricerca nei servizi. Otto saggi di scrittura collettiva*, Franco Angeli, Milano 2024.

Tedeschi E., *Comunicare la sociologia. Il sociologo come “storyteller”*, in “Studi di Sociologia”, 46(1), 2008, pp. 55-64.

Le curatrici

MICHELA SEMPREBON è professoressa associata in Sociologia generale presso il dipartimento di Giurisprudenza, studi politici e internazionali dell'Università di Parma. I suoi interessi di ricerca riguardano le politiche locali di inclusione dei migranti, la tutela legale dei MSNA, la sociologia della cura e il caregiving.

TIZIANA TARSIA è professoressa associata di sociologia presso il dipartimento Cospecs dell'Università di Messina, dove insegna anche Ricerca sociale in contesti formativi e socio-educativi. Tra i suoi temi di interesse: lavoro sociale, analisi delle pratiche sociali e uso di strumenti di ricerca partecipativa e creativa nell'ambito di contesti "di vulnerabilità", migrazioni e servizi sociali.

MAURA TRIPI è docente a contratto di Pedagogia generale e dell'infanzia nel corso di Scienze della formazione primaria dell'università LUMSA, Palermo. Le sue ricerche sono orientate su temi di pedagogia interculturale e sulla prima infanzia in contesti di povertà educativa. È co-fondatrice del Centro educativo interculturale Casa officina di Palermo e fa parte della segreteria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa.

Intrecci tra filosofia e scrittura per educare a pensare a scuola

Interweaving Philosophy and Writing to educate thinking at school

MANUELA MURAGLIA E MILENA MASSERETTI

Philosophising is first and foremost a tool for the development of thought that calls upon the cognitive abilities of the subject, encouraging the restructuring or re-organization of one's knowledge. Above all, it is also instrumental to the formation of attitudes towards research and the development of the ability to question oneself and the world around us. It concerns the how, rather than the what, i.e. attitude with which the subject regards problems, transforming itself over time into a mental habitus that affects the quality of thought.

Doing Philosophy with children means taking them by the hand through non-obvious paths of becoming aware of themselves and their own consciousness.

This contribution integrates the experience of Philosophy for Children, a program of practicing Philosophy with children, as ideated by Matthew Lipman, within a creative writing workshop.

Such a link aims at stimulating in children the need to understand, organise and compare divergent positions and points of view. Writing relieves the memory from the task of retaining every detail, contributing to the development of lines of thought and patterns of reasoning. Writing activities are complementary to the philosophical discussion sessions: both experiences help the children's minds to become deeply immersed in the stories, with their characters, dynamics and issues. This integrated approach encourages deeper and more structured reflection, thus enhancing the children's ability to think critically, emotionally and creatively.

Key words: Philosophy for children, research community, creative writing, discussion, problem-existential approach.

Manuela Muraglia e Milena Masseretti, *Intrecci tra filosofia e scrittura per educare a pensare a scuola*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603016

Il movimento educativo della Philosophy for Children

Il curriculum di *Philosophy for Children* (P4C), ideato dal professor Matthew Lipman, non è l'unico esempio di attività filosofica condotta con i bambini nella scuola¹. Si conoscono numerose e multiformi traduzioni e interpretazioni applicative, realizzate in vari paesi del mondo, dall'America Latina alla Cina, dall'Europa, in cui si contano attualmente molti centri educativi impegnati nella promozione di questo curriculum (Lipman, 2005), all'Australia e Nuova Zelanda. Per questo motivo la P4C oggi è considerata, più che un metodo, un vero e proprio movimento educativo a livello internazionale (Santi, 2006) che promuove la filosofia come pratica di ragionamento comunitario, un'attività di pensiero che ognuno, in quanto essere pensante, può/ deve esercitare, sviluppando un approccio problematico-esistenziale nei confronti della realtà.

Il filosofo e logico statunitense Matthew Lipman, a partire dagli anni Settanta, aveva messo a punto un programma per fare filosofia con i bambini, i cui principali obiettivi sono quelli di rinforzare le abilità di ragionamento in relazione all'area della comprensione, analisi e soluzioni dei problemi, all'area metacognitiva e a quella argomentativa.

Durante i corsi di Logica tenuti all'Università della Columbia, Lipman ebbe modo di confrontarsi con la fragilità nel ragionamento

¹ L'articolo è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, a Manuela Muraglia vanno attribuiti i paragrafi 3, 4 e 5 e a Milena Masseretti i paragrafi 1, 2 e 6.

dei suoi studenti, ormai giovani adulti, un'esperienza che lo convinse dell'importanza di ideare un nuovo approccio all'educazione del pensiero critico rivolto però ai bambini. Rifacendosi al pragmatismo deweyano (1975), Lipman considerava che l'apprendimento di un pensiero formalmente corretto, di alto livello, potesse diventare oggetto di interiorizzazione da parte dei bambini solo se questi avessero occasioni di provare ad esercitare il proprio pensiero, attivando processi di indagine razionale sul mondo, per dare ad esso un significato sempre superabile, a prescindere da ogni sistematizzazione di stampo accademico del sapere filosofico. Tale indagine nei bambini è stimolata attraverso una serie di racconti, di cui è costituito il curriculum, che vertono su differenti tematiche, tutte a sfondo filosofico, come la filosofia della natura, la filosofia dell'esistenza, della conoscenza, della politica, l'etica, la logica e l'estetica.

La struttura dei racconti è dialogica, nel senso che i personaggi affrontano i contenuti presentati dal racconto all'interno di discussioni innescate dalla problematicità e dalla concretezza di episodi di ogni giorno. L'instaurarsi di un dialogo continuo tra diversi interlocutori voleva offrire, nelle intenzioni dello studioso, un modello esemplificativo del metodo dialogico-argomentativo della filosofia, perseguibile da un punto di vista didattico in classe.

Il "dialogo euristico" e la "comunità di ricerca" sono i due concetti portanti su cui si fonda la dimensione metodologica del filosofare nella P4C: insieme alludono alla messa a punto di pratiche di ricerca che fanno della discussione (del dialogo) uno strumento olistico, orientando gli sforzi intellettuali dei membri della comunità verso la definizione di giudizi ragionevoli e intersoggettivamente negoziabili. Di conseguenza, l'obiettivo più lungimirante della P4C è quello di trasformare il gruppo classe in una comunità di esseri pensanti-parlanti, entro la quale ognuno possa fornire un suo contributo alla ricerca di una "verità", nel rispetto di una logica della scoperta, dell'invenzione di cui, in linea teorica, ciascuno si assume la

responsabilità. Oltre ai racconti, il curriculum della P4C prevede dei manuali di accompagnamento rivolti all'insegnante, per aiutarlo a stimolare, gestire e orientare in senso produttivo il dialogo filosofico. In ogni manuale, sono presentate idee-guida per individuare i nuclei filosofici più rilevanti, piani di discussione per agevolare l'approfondimento delle tematiche ed esercizi di rinforzo delle abilità cognitive messe in atto dal ragionamento filosofico. L'uso di questi strumenti è a discrezione di ogni docente e si declina in funzione delle esigenze concrete di volta in volta rilevate nell'ambiente di apprendimento. Per scelta, le autrici di questo contributo hanno contemplato, nella pratica, delle variazioni rispetto a un'applicazione ortodossa del programma, per strumenti impiegati, tempi e frequenza delle sessioni di dialogo e modalità operative adottate nelle fasi di svolgimento delle discussioni vere e proprie. In queste deviazioni di percorso si può leggere in parte il bisogno di adattare il lavoro alle esigenze del contesto, a partire dalla relativa assenza delle pre-condizioni (socio-comunicative) necessarie alla realizzazione di una comunità di ricerca e alle perplessità che, a tratti, trapelavano dai commenti o dai suggerimenti dei colleghi.

La filosofia con i bambini

Filosofia e formazione sono due parole che alludono a campi di sapere vasti e a pratiche eterogenee, ma che presentano nel contempo numerosi punti di contatto, soprattutto sul piano teorico. Generalmente si pensa alla filosofia come ad un sapere "meta", di natura speculativa, interdisciplinare, che interrogandosi sull'uomo, ha spesso affrontato questioni inerenti all'educazione dell'essere umano, mettendo a punto proposte fortemente ancorate a un sostrato concettuale inerente alla natura dell'uomo e della società. Raramente però si è pensato alla filosofia come ad una pratica, uno strumento per perseguire specifici obiettivi in campo formativo, ad eccezione della

conoscenza della storia dei pensatori occidentali dall'antica Grecia ad oggi, che si affronta in alcuni ordini della scuola secondaria superiore a partire dall'età di sedici anni circa; ma, come dimostrato dalla P4C (Santi, 2006), questo non è l'unico possibile modo di guardare e pensare alla filosofia oggi. Negli ultimi cinquant'anni si sta facendo strada un approccio più concreto, che non vede nella filosofia un sapere altamente razionale a cui pochi possono volgere il proprio interesse, ma pratiche di vita che prescindono dal detenere conoscenze specifiche in questo ambito disciplinare, che può profondamente modificare la percezione che l'uomo ha di sé, degli altri, del mondo che lo circonda. Quindi non più e non solo una filosofia oggetto di contemplazione di riflessione al cospetto dei sistemi speculativi dei grandi pensatori (Martens, 2007), ma la filosofia agita che si avvicina sempre più alla sua natura originale quale andò concretizzandosi nel V secolo a. C., come pratica di incontro, di inter-scambio nei discorsi tra cittadini liberi delle polis greche: in particolare ad Atene, dove Socrate ricorse ampiamente nelle sue lezioni al dialogo, quale fondamentale strumento funzionale all'educazione dei giovani della città. Hadot sottolinea come gli Ateniesi fossero profondamente orgogliosi del fermento intellettuale, dell'interesse per la scienza e della vivace cultura che fiorivano nella loro città. A riprova di questo, Hadot ricorda che nel discorso funebre scrittogli da Tucidide in onore dei caduti in battaglia, Pericle lodava il modo di vivere dei suoi concittadini, sottolineando come essi riuscissero ad apprezzare la bellezza con sobrietà e a coltivare il pensiero filosofico senza mai rinunciare alla fermezza morale (Hadot, 2010).

Se si rinuncia ad una visione ormai datata e statica del far filosofia, è possibile cogliere le numerose implicazioni positive a cui la filosofia allude, integrandola all'interno di curricula formativi, come strumento di mediazione del processo di co-costruzione delle conoscenze (De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 1999; Nigris, Teruggi e Zuccoli, 2020) e metodologia didattica trasversale ai diversi ambiti disciplinari.

Ma cosa significa concretamente fare filosofia con i bambini? È

realmente possibile pensare di realizzare attività di stampo filosofico con soggetti che non hanno ancora sviluppato pienamente abilità cognitive e capacità di astrazione proprie del pensiero ipotetico-deduttivo che, stando alla teoria stadiale di Piaget (1952), dovrebbe comparire non prima degli undici anni di età? Se si prendono in considerazione le numerose esperienze didattiche che alcuni docenti hanno realizzato in questi ultimi decenni nelle loro classi (Waksman e Kohan, 2013), non si può che dare risposta affermativa all'ultimo degli interrogativi precedentemente posti.

Le teorie psicopedagogiche di riferimento, a cui volge la propria attenzione chi ritiene la filosofia una disciplina insegnabile a bambini (Zoller, 1996), rinunciano a una rigida interpretazione della psicologia piagetiana, abbracciando i contributi del pensiero costruttivista, nella sua formulazione americana (Bruner, 2003), e della psicologia culturale vygotkijana. Mentre Vygotskij (2022) rimette in discussione il rapporto che sussiste tra i processi di sviluppo e di apprendimento, sottolineando il ruolo determinante che l'ambiente e l'interazione sociale hanno nel progresso cognitivo del bambino, il costruttivismo (Bruner, 1999) ci offre l'immagine di quest'ultimo come essere cognitivamente competente, il cui processo cognitivo non risulta scandito rigidamente da stadi di sviluppo qualitativamente eterogenei e progressivi. Infatti, la concezione evolutiva dello sviluppo elaborata da Piaget (1983) implica l'esistenza di una differenza qualitativa tra il pensiero adulto e quello infantile, il cui scarto può colmarsi solo con il trascorrere dell'età. Rinunciare a questa concezione significa pensare all'attività cognitiva infantile in modo inedito, considerando i fattori esterni allo sviluppo come possibili cause determinanti nell'acquisizione di strutture cognitive, nella consapevolezza che differenze di modalità di pensiero possono essere riscontrate non solo tra soggetti in via di sviluppo, ma anche tra adulti, molti dei quali carenti delle capacità inferenziali tipiche del pensiero ipotetico-deduttivo. Ci riferiamo di conseguenza ai risultati degli studi della ricerca psicologica contemporanea (Nelson, 1999;

Kuhn, 2009), che hanno ipotizzato una sostanziale omogeneità qualitativa tra il pensiero infantile e quello adulto, giustificando le differenze esistenti come una diversità nelle quantità e nella tipologia di informazioni a disposizione, organizzate in memoria. Se si accetta una concezione reticolare dell'intelligenza si comprende come l'adulto, disponendo di una mole di informazioni superiore a quella del bambino, sia contraddistinto da processi cognitivi più complessi perché articolati, risultanti dai numerosi collegamenti sinaptici tra le informazioni detenute in memoria; queste ultime sono strutturate secondo complessi schemi (*script*) tra loro relazionati, unità conoscitive di base che hanno origine da esperienze episodiche concrete di vita, situate in specifici contesti spazio-temporali, ripetute nel tempo, e perciò progressivamente decontestualizzate e raccolte in medesime categorie. Il bambino perciò non è mancante di questa capacità di astrazione, ma la sua breve esperienza di vita fa sì che non abbia acquisito ancora sufficiente dimestichezza con questo tipo di procedura di pensiero. Fondamentale allora è la predisposizione di contesti stimolanti, in cui i bambini possano procedere nella costruzione delle proprie conoscenze giovandosi delle idee, degli stili cognitivi e delle capacità argomentative altrui. In un ambiente di interazione sociale, contraddistinto da continui scambi socio-comunicativi tra i partecipanti, il punto di vista degli altri e le loro reazioni cognitive diventano progressivamente oggetto di appropriazione da parte dei singoli, favorendo lo sviluppo di competenze intellettuali, secondo un processo che va dall'interindividuale all'intraindividuale (Vygotskij, 2022). Dall'altra parte le stesse capacità argomentative, su cui si fonda il pensiero critico e ragionevole, sono parzialmente già detenute dai bambini che ad esse ricorrono ampiamente in contesti di vita informale di natura profondamente sociale, durante le interazioni di gioco, che vedono i bambini coinvolti nel fornire numerose spiegazioni e giustificazioni al fine di promuovere un cambiamento nel proprio interlocutore (Harris, 2008). Pensiamo che tecnicamente fare filosofia con i bambini sia possibile, a partire

dal momento in cui si sviluppa una teoria della mente intorno a stati mentali propri e altrui, sia di natura epistemica che di natura emotiva-affettiva, in concomitanza all'affinarsi del pensiero narrativo (Bruner, 2003, 2006). Quest'ultimo permette al bambino di comprendere, interpretare la realtà quotidiana, episodica, attraverso la narrazione idiografica, procedendo da una parte verso la costruzione del proprio sé, dall'altro mettendo appunto *script* (Nelson, 1996), sotto forma di storie sugli eventi del mondo reale, strutture di base nel processo di concettualizzazione caratterizzato dalla formazione di categorie in via di continua strutturazione in base alle esperienze concrete. In realtà, stando alla teoria elaborata da Jerome Bruner (2003), sulle due tipologie di pensiero compresenti in ciascuno di noi e tra loro complementari, verrebbe da pensare che il discorrere filosofico sia un'attività cognitiva che, richiedendo operazioni concettuali quali la capacità di astrazione, di generalizzazione, di inferenza deduttiva, si avvale principalmente del pensiero logico-scientifico, di natura sillogistica. Eppure quanti sostengono questo tipo di lavoro con i bambini sono attenti nel sottolineare come il filosofare non possa essere pensato riduttivamente come l'esplicitarsi di un pensiero logico formale decontestualizzato, costituito da operazioni di inferenza, fondate sulla correttezza nell'applicazione di connettivi logici, verso la definizione di verità universalmente valide (Santi, 2006). La concezione della filosofia oggi si è ampiamente trasformata, passando da un esercizio razionale e formale della ragione a verità assolute che trovano nella correttezza del ragionamento il loro fondamento ultimo, a un pensiero debole, tipico delle epistemologie della complessità (Morin, 2000). Per pensiero debole (Vattimo e Rovatti, 1983) si intende un pensiero che ha abbandonato la pretesa di conoscenza di verità ultime e indiscutibili da parte del *cogito* cartesiano (Descartes, 2014), per abbracciare sistemi epistemici probabilistici ed ermeneutici, che fanno valere la loro temporanea validità sulla attività interpretativa della mente umana, da parte di una molteplicità di soggetti che discorrono insieme progredendo

nella co-costruzione di significati negoziati e condivisi. Quindi la filosofia può essere pensata come la capacità da parte di ciascuno di adottare un atteggiamento critico e autonomo dell'esperienza, di sé e del mondo, alla ricerca di orizzonti linguistici comuni, entro cui definire la verità relativa dei saperi progressivamente costruiti, contro l'adesione incondizionata a sistemi di conoscenza e di vita precostituiti, imposti dall'alto, da chi detiene il potere, sia esso politico, economico e socio-culturale. Si tratta di abituare i bambini a pensare con la propria testa (Morin, 2000), ma insieme, sviluppando capacità di ascolto e di accettazione critica nei confronti di punti di vista divergenti, nella comune volontà di scambio reciproco e di condivisione, alla ricerca di soluzioni mai univoche e definitive, e nella consapevolezza che il contributo di tutti può far avanzare il pensiero euristico più di quanto non possa avvenire nella testa e nel corpo di colui che pensa da solo.

Perché un laboratorio di scrittura?

Nella filosofia antica, la trasmissione del sapere avveniva prevalentemente attraverso la parola parlata. Come testimonia la struttura delle opere filosofiche, la filosofia era, in primo luogo, un fenomeno orale: "Più di tutte le altre, le opere filosofiche sono legate all'oralità, poiché la stessa filosofia antica è prima di tutto un fenomeno orale" (Hadot, 2012, p. 42). Questa forte connessione con l'oralità sottolinea come la parola viva fosse considerata il veicolo principale per esprimere e articolare il pensiero.

Non di meno anche attività di scrittura in forma laboratoriale possono avere un'importanza cruciale nello sviluppo del pensiero. Oralità e scrittura sono due separate modalità della lingua, con specifiche caratteristiche sintattiche testuali (Ong, 2014). I suoni costituiscono la base del discorso orale, mentre la scrittura si basa sui segni grafici. Quest'ultima è più esplicita e, a livello strutturale,

più complessa della lingua parlata. Uno dei contributi principali della lingua scritta nei confronti del pensiero è quello di alleggerire la memoria dal bisogno di tenere “tutto in testa”. Chi scrive è in grado, infatti, di sviluppare linee di pensiero, modelli di ragionamento, che chi parla spesso ha difficoltà a seguire. Scrivere lascia ampio spazio alla possibilità di rivedere, ampliare, correggere e interpolare. Questo processo ha un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo e della speculazione astratta in particolare. È un procedimento complesso, impegnativo per il bambino, ma importantissimo per la sua crescita: egli difatti deve fare attenzione non solo a cosa dice, ma anche a come lo dice.

L'essere umano divenuto adulto può usare la scrittura per affrontare importanti tematiche come la libertà, i conflitti e la condizione umana, per esprimere esperienze personali e sociali. La scrittura diviene per i bambini un mezzo per esprimere ed esplorare le ragioni degli eventi, i risultati delle azioni, le relazioni tra le persone e le domande fondamentali del mondo. I giovani scrittori imparano prima a comporre e successivamente a trascrivere: a questa seconda fase sono legati i maggiori problemi, relativi alla chiarezza, alla consequenzialità e alla completezza della scrittura.

Scrivere per pensare è uno degli obiettivi più importanti che si prefigge il laboratorio di scrittura, per sostenere e nel contempo abituare i bambini a chiarire ciò che è confuso, per raccogliere i pensieri e per esplorare idee che altrimenti andrebbero perdute.

Spesso nelle sessioni di P4C si constata negli alunni una discrepanza accentuata tra la presenza di un ricco e composito mondo interiore e la difficoltà di valorizzarlo, nonché di comunicarlo ordinatamente ed efficacemente. La scrittura può costituire, in tal senso, una soluzione fondamentale a questa difficoltà osservata, offrendo un mezzo concreto per organizzare e comunicare i propri pensieri in modo più coerente e incisivo. Sollecitando inoltre la loro fantasia e sensibilità si scopre come, in molti di loro, alberghi un variegato universo di immagini, associazioni di pensiero, considerazioni, sensazioni, emozioni, filtrati

attraverso il vissuto. Tuttavia, nel momento in cui si chiede ai bambini di attingere a questo universo interiore per cimentarsi nella consegna assegnata, non di rado ne scaturisce qualcosa di freddo, come se fosse intervenuto un blocco a impedire il naturale rifluire di tale ricchezza. Viene a mancare spesso un anello di congiunzione necessario tra i due elementi menzionati, interiorità e comunicazione, ovvero la variabile motivazionale, ciò che fa scaturire il desiderio di esprimere, in forme esplicite fruibili da altri, tale mondo interiore, attraverso i diversi canali comunicativi.

Come in qualunque altro tipo di laboratorio, anche in quello di scrittura si determinano dinamiche di apprendimento e relazionali differenti rispetto alle modalità di didattica imperniate su metodologie essenzialmente trasmissive: in un laboratorio si agisce secondo regole precise, negoziate tra i partecipanti, in vista di obiettivi specifici stabiliti e monitorati dall'insegnante, ma lasciando la strada aperta a soluzioni nuove, originali, frutto della creatività, del gusto, della sensibilità degli alunni, assecondando la buona dose di imprevedibilità che nasce nel corso del lavoro in itinere.

La diversità tra gli alunni per livelli di apprendimento, capacità espressive, elaborazione creativa, gusti personali, in una dimensione laboratoriale diventa risorsa che si può incanalare costruttivamente, nel senso della varietà, della complementarietà, del riconoscimento delle proprie e altrui capacità (Zecca, 2016).

La gamma di percorsi di scrittura che si possono proporre è ampia, dalla scrittura autobiografica a quella creativa. Compito dell'insegnante è scegliere in base ai bisogni educativi e agli obiettivi formativi ritenuti prioritari, che possono cambiare di volta in volta.

L'incontro tra filosofia e scrittura

Si illustreranno di seguito le ragioni che hanno portato a ipotizzare un percorso didattico di incontro tra il far filosofia e l'attività dello

scrivere. Spesso durante le sessioni di P4C si nota da parte dei bambini una certa difficoltà a condividere i propri vissuti. In altri casi, chi vi riesce produce narrazioni della propria esperienza così ricche da assorbire totalmente le facoltà mentali ed escludere significativamente la dimensione dell'ascolto. Si assiste alla trasformazione della dimensione dialogica in un monologo: ciascuno è una voce a sé, si chiede la parola per esprimere il proprio vissuto, senza interessarsi a quello degli altri, o meglio aspettando con ansia il proprio turno di parola, senza più preoccuparsi dei temi delineati insieme. Rispetto alla prima dinamica sopra individuata, riteniamo che i laboratori di scrittura, abbinati alle sessioni di P4C, possano costituire una strategia efficace, poiché fanno agire gli alunni su un piano più marcatamente concreto ed esperienziale e rappresentano perciò una sorta di gradino intermedio, alla portata anche di chi dispone di un passo più corto: dal racconto di sé, che ha un rapporto di analogia più o meno con il tema introdotto, nel rispetto dell'individualità di ciascuno, si può salire più naturalmente ad un piano di astrazione e generalizzazione. Nei confronti della seconda dinamica, la scrittura di sé esige e consente, nello stesso tempo, tempi più lunghi di elaborazione rispetto a un intervento orale necessariamente ridotto. In tal modo, ciascun alunno può concentrarsi in prima battuta sul racconto, per poi orientare l'attenzione, nel momento della restituzione reciproca, a ciò che hanno scritto i compagni e ai passaggi successivi suggeriti dall'adulto facilitatore. Anche prima delle sessioni di P4C, può essere efficace svolgere laboratori di scrittura creativa autobiografica, per tener conto della pluralità degli alunni, rispetto all'episodio su cui la comunità di ricerca si confronterà poi durante la discussione. Questo consente ai bambini di articolare pensieri che li aiutino a supportare le loro spiegazioni e a non arrivare totalmente impreparati al momento di interazione con gli altri partecipanti. Attraverso la scrittura, infatti, essi adottano una visione più articolata e multi-prospettica rispetto alla complessità dell'esperienza e della condizione umana. La condivisione poi degli scritti da parte dei bambini stimolerà in loro

una sensibilità verso i sentimenti positivi e negativi, le speranze e le delusioni, i bisogni e le necessità che ci accomunano come membri di una medesima umanità. Si ritiene fondamentale tale scelta, affinché la dialettica filosofica non sia solo puro esercizio di speculazione razionale, ma si dispieghi come orizzonte etico che scaturisce da un senso di solidarietà umana ed immedesimazione nella realtà esistenziale degli altri (Massarenti, Morelli e Varzi, 2017).

Il laboratorio di scrittura successivo ad una sessione di P4C può essere utile quando consente al facilitatore di riprendere tematiche interessanti emerse durante la discussione, che però la comunità di ricerca ha lasciato cadere, oppure temi la cui particolare complessità richiede un'ulteriore riflessione.

La scrittura creativa

Abbiamo visto come la P4C metta a disposizione materiali strutturati, racconti in forma dialogica che riguardano temi di diversa natura, indirizzati a bambini di differenti età. In genere, la lettura di un episodio è considerata sufficiente per dare avvio ad una discussione sui temi emersi dal brano proposto. Gli episodi possono essere trattati indipendentemente gli uni dagli altri e non è richiesta consequenzialità nella lettura. Riteniamo però che, per rendere più motivante questo percorso, le attività correlate alla lettura dei singoli episodi andrebbero integrate entro contesti di riferimento di più ampio respiro, in grado di fornire ulteriori spunti di riflessione e aggancio alla discussione. Per dare una risposta a questo bisogno, si può decidere di leggere ai bambini un racconto con nuclei tematici significativi e “problematici”. Nell'esperienza da noi condotta è stato scelto il testo *D'un tratto nel folto del bosco* di Amos Oz (2005). La favola, incentrata sul tema della diversità, invita il lettore a riflettere sulle conseguenze che l'ignoranza, il pregiudizio e quindi la paura nei confronti delle differenze intercorrenti tra esseri

umani generano, suscitando comportamenti di discriminazione e di emarginazione, causa di sofferenza sia per coloro che li subiscono sia per chi li mette in atto. Protagonisti del racconto sono bambini residenti in un villaggio di montagna avvolto dalla desolazione e dalla solitudine, dopo che tutti gli animali domestici e selvatici hanno abbandonato la valle, trovando rifugio nei boschi adiacenti sotto la protezione di un demone, per sottrarsi alle crudeltà inflitte loro dagli uomini. Nel racconto lo scrittore pone particolare attenzione alle ingiustizie perpetrate dagli uomini sui propri simili, che si generano di generazione in generazione e che stanno all'origine di rapporti interpersonali conflittuali e individualistici, in cui non c'è spazio per l'accoglienza e l'accettazione dell'altro, dello straniero e del diverso, ostracizzato dalla comunità degli adulti. Ma la visione di Oz non è pervasa da un pessimismo irriducibile: in essa si aprono degli spiragli di speranza che preludono a una possibilità di cambiamento in vista di un'umanità rinnovata e che giacciono nella curiosità, nello stupore e nella voglia di conoscere delle giovani generazioni. Difatti sono proprio una bambina e un bambino, Maya e Mati, che sfidano i divieti imposti dagli adulti; animati da grande coraggio e curiosità, essi si avventurano nel bosco alla scoperta di verità sepolte, modificate dagli adulti per celare ai bambini il proprio ignominioso comportamento. E a questo punto la favola si arresta, consegnando nelle mani dei bambini l'avvenire del villaggio, della vita dei suoi abitanti presenti e futuri e di tutti gli altri esseri viventi temporaneamente assentatisi. Questo finale dalle possibilità aperte ha suscitato non poco sconcerto e malcontento tra gli allievi, abituati per lo più a generi testuali in cui l'intreccio degli episodi prevede sempre una chiusura netta che esclude ogni altra alternativa. I personaggi non sono costruiti sulla base di stereotipi fissi e codificati, ma svelano la loro identità gradualmente, lasciando trapelare connotati di sé opposti a quelli con cui erano entrati in scena inizialmente. Il fatto che i personaggi vengano progressivamente conosciuti come diversi da quel che in origine sembrano essere, è un elemento voluto dallo

scrittore per creare un effetto di straniamento nel lettore. Inoltre, le tematiche di questo racconto sono sufficientemente vicine al mondo esperienziale di alunni di classe quinta, offrendo elementi cognitivi ed emotivi di interpretazione della realtà, che forniscono loro l'occasione di discutere su contenuti esistenziali di alto livello, per una riformulazione dell'immagine di umanità. Il fatto che questi contenuti etico-valoriali emergano in relazione agli episodi e personaggi narrati, aiuta i bambini a discorrerne più agilmente, senza esporsi in prima persona nel caso in cui non lo volessero, poiché il meccanismo proiettivo, che sta alla base del processo di identificazione del lettore con i personaggi, permette di prendere le distanze dal proprio vissuto, per portare la discussione su un piano di maggiore generalizzazione. A tal proposito, Marina Santi afferma che la scelta del racconto "...sfrutta il potere coinvolgente e motivante che le storie hanno per i bambini, ed in più la loro forte componente modellizzante e contestualizzante" (Santi, 2006, p. 129). Il concetto di contestualizzazione si richiama alla teoria degli *script* (Nelson, 1996), secondo la quale una delle modalità di organizzazione della conoscenza tipica dell'uomo consisterebbe nella messa in relazione di informazioni, che ricaviamo dal mondo, in schemi che deriviamo dalla realtà e di cui ci serviamo per risolvere situazioni di ambiguità conoscitiva, facilitando i processi di interpretazione e di significazione. Di conseguenza, il racconto, con i suoi protagonisti e l'intreccio degli eventi narrati, offre una cornice entro cui trattare determinati argomenti, fornendo al lettore delle coordinate di riferimento per orientarsi nel processo interpretativo, con il risultato finale di disporre nella propria mente di uno schema trasferibile a nuove situazioni di vita reale. Infine, un ulteriore motivo per cui si ritiene vantaggiosa la scelta di questo testo, è lo stile peculiare dell'autore nella scrittura della favola: in primo luogo, il racconto presenta una struttura snella, di trenta capitoli brevi, che si prestano facilmente ad essere impiegati nella fase di lettura propedeutica alla realizzazione di tutte le attività progettate; in secondo luogo, il carattere di sospensione con cui molti

episodi narrati si chiudono è un allettante invito per l'insegnante ad intraprendere attività di scrittura creativa, che promuovono nel bambino lo sviluppo di una competenza linguistica non solo nella lingua orale, ma anche in quella scritta. La scrittura creativa (Balzaretti, 2001; Occhipinti, 2003) sollecita contemporaneamente il funzionamento dell'emisfero sinistro, sede del pensiero analitico, che sta alla base delle attività selettivo-combinatoria propria della lingua parlata e scritta, e il funzionamento dell'emisfero destro, sede del pensiero divergente e creativo, incrementando potenzialità espressive, creative, tra cui la flessibilità e la fluidità del pensiero, le quali sono uno dei requisiti che l'individuo deve padroneggiare per far fronte ad attività di *problem solving* della vita quotidiana (Dewey, 2019).

Sempre a riguardo delle attività di scrittura creativa legate al testo di Oz, si sottolinea come esse siano state svolte sulla falsariga di attività di anticipazione orale. In alcuni casi, si è concesso ai bambini maggiore libertà di inventiva, in altri è stato necessario imporre vincoli circa la scelta di alternative da rispettare nello sviluppo della storia. Generalmente, una volta resa nota ai bambini la consegna, lo svolgimento delle attività di scrittura è stata preceduta da un lavoro di brainstorming, che facilitasse la successiva composizione del testo, sostenendoli nel processo di ideazione: a fronte di bambini con una fervida fantasia, ve ne sono altri che a fatica riescono a inoltrarsi oltre i confini della realtà e ad immaginare mondi possibili, fantastici, ma pur sempre coerenti con le premesse del racconto. Infatti, la scrittura creativa, contemplata come la prosecuzione di un racconto, è un'attività didattica semi-strutturata, poiché per quanto il contenuto si fondi sulla capacità di immaginazione del bambino, essa chiama in causa anche abilità logiche necessarie a conferire un carattere a ciò che il bambino va scrivendo, in relazione al contenuto del racconto fin lì letto. Non tutti i bambini riescono contemporaneamente a padroneggiare questi processi di pensiero analitico e creativo, rischiando di cadere in contraddizioni di cui non sempre vi è piena

coscienza. Per questo motivo occorre un adulto disponibile ad affiancare le richieste di aiuto, di chiarificazione poste durante il lavoro di composizione e di scrittura, fornendo ai bambini un supporto, attraverso domande capaci di orientare la loro attenzione e pensiero verso una maggiore consapevolezza delle criticità del testo, come la mancanza di coesione, o di coerenza. Gli interventi, coerentemente con una pedagogia dell'errore (Czerwinsky Domenis, 2005), devono essere il meno possibile intrusivi e correttivi, limitandosi a offrire al bambino un punto di vista diverso, quello stesso punto di vista divergente dal proprio di cui fa esperienza durante la discussione in una sessione di P4C, perché concretizzato nelle idee formulate dai compagni, ma che è del tutto assente nella pratica della scrittura, esistendo unicamente nella testa di colui che scrive e che sa rivestire, nel medesimo tempo, il ruolo di emittente del messaggio e di destinatario.

Conclusioni

Viviamo in un'epoca di notevoli cambiamenti, dove il mutamento si presenta come l'unica costante, riflesso chiaro del concetto di società liquida elaborato da Bauman (2002). In futuro, coloro che aspirano a vivere consapevolmente dovranno essere in grado di individuare percorsi personalizzati e innovativi, utilizzando contemporaneamente spirito critico e creatività. Alla domanda su quale fosse il senso dell'insegnare ai giovani a pensare in una società con ritmi sempre più frenetici, Lipman rispose con queste parole, che tanto attuali risuonano ancora oggi: "Io non so, e non credo, che la filosofia per i bambini sia un tentativo di insegnare a "fermarsi" per mettersi a pensare; essa può piuttosto insegnare a riflettere sul perché "andiamo di fretta" e se davvero ci vogliamo andare! Non trovo che ci sia incompatibilità tra il "riflettere" e "l'andare"; si può riflettere *mentre* si va e sul *come* si va" (Santi, 1991, p. 223).

La filosofia proposta dal curriculum della P4C non è la storia della filosofia, ma è l'atteggiamento filosofico carico di meraviglia e di problematizzazione sul mondo. Il bambino si meraviglia, si stupisce ed è questo a dargli il diritto e la capacità di filosofare. Come dicevano prima Platone e poi Aristotele, il primo gradino del filosofare è la meraviglia. Da quest'ultima nascono le domande e da queste, sostiene Lipman (2005), "il motore euristico della ricerca". Chi fa filosofia con i bambini deve essere disposto a calarsi nell'universo delle domande, comprese quelle senza una facile risposta. Deve fare lo sforzo di guardare alle cose di ogni giorno come se le vedesse per la prima volta, proprio con gli occhi di un bambino, nella convinzione che quest'ultimo è un interlocutore che richiede da parte dell'adulto la massima serietà e rispetto. Questo sforzo implica l'abbandono della prospettiva abituale con cui ci rapportiamo alla realtà, per ritrovare uno sguardo originario e innocente. Come suggerisce Hadot (2008, p. 231), ciò significa "cogliere lo splendore del mondo che solitamente ci sfugge".

Chi discute con i bambini e li educa, nel contempo educa se stesso a divenire un soggetto capace di pensare in maniera autonoma e personale, in grado di agire con coraggio e consapevolezza. Il laboratorio di scrittura creativa e le sessioni di discussione fanno toccare con mano come i bambini, se educati a pensare, siano in grado di riflettere sul mondo che li circonda, che può essere per loro carico di significato. Per tale motivo, è fondamentale permettere loro di "giocare" con il pensiero stesso, all'interno di esperienze laboratoriali adatte alla discussione, al confronto attivo nonché partecipato delle idee. Ma sono altrettanto importanti i momenti di solitudine e di silenzio che il processo di scrittura richiede. I bambini, in questi ambienti, imparano progressivamente ad interrogarsi, a formulare e sollevare questioni, a discutere, a scrivere, a sviluppare idee e posizioni autonome. Spesso dai loro discorsi nascono tesi e antitesi. E gli adulti imparano e crescono insieme a loro, sperimentando la complessità del navigare nelle acque del pensiero. Si percepisce a volte che l'isola dei

filosofi è lontana, ma questo non blocca né impedisce di continuare il viaggio. Essere una comunità di ricerca, sentirsi membri dello stesso gruppo di lavoro, non fa perdere la fiducia dinanzi alle difficoltà, perché di fatto non si è mai soli. Adulti e bambini si tengono per mano, si impara tra pari anche dagli errori commessi, perché non li si percepisce come sconfitte, ma piuttosto come occasioni e spunti per imparare a riflettere (Czerwinsky Domenis, 2005). Con l'acquisizione di consapevolezza, ci si prepara persino ad affrontare le "tempeste del mare". È un processo che richiede a tutti i soggetti coinvolti pazienza e fiducia, guidati dalla convinzione che il viaggio stesso, nonostante le sue insidie, sia prezioso quanto la meta, e che alla fine con determinazione si possa giungere all'isola della libertà di pensiero.

Riferimenti bibliografici

Balzaretti C., *Laboratorio poesia. Officina di scrittura creativa*, Erickson, Gardolo 2001.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma Bari 2002.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma Bari 2003.

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Czerwinsky Domenis L., *Un errore utile: trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Erickson, Gardolo 2005.

De Vecchi G. e Carmona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

Descartes R., *Discorso sul metodo*, Einaudi, Torino 2014.

Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

Dewey J., *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

Hadot P., *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008.

Hadot P., *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 2010.

- Hadot P., *Elogio della filosofia antica*, Il melangolo, Genova 2012.
- Harris P. L., *L'immaginazione nel bambino*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Kuhn T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 2009.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano 2005.
- Martens E., *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Nelson K., *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.
- Nigris E., Teruggi L.A. e Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, Pearson Italia, Torino 2020.
- Occhipinti G., *Metodologia e didattica della scrittura creativa. Come programmare strategie del fantastico*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Oz A., *D'un tratto nel folto del bosco*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Massarenti A., Morelli P. e Varzi A., *Meravigliarsi come i bambini. Conversazione sulla filosofia con Filippo La Porta*, Castelvecchi, Roma 2017.
- Piaget J., *The origins of intelligence in children*, International Universities Press, New York 1952.
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Roma Bari 1983.
- Santi M., *Philosophy for Children. In margine ad una conversazione con Matthew Lipman*, in "Scuola e città", 5, 1991, pp. 222-226.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Rizzoli, Milano 1985.
- Rovatti P.A. (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 2022.
- Waksman V. e Kohan W., *Fare filosofia con i bambini*, Liguori, Napoli 2013.

Zecca L., *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, Franco Angeli, Milano 2016.

Zoller E., *I nostri piccoli filosofi*, RED, Como 1996.

Le autrici

MANUELA MURAGLIA è docente di scuola primaria presso una scuola in provincia di Trento; si è laureata con lode nel 2007 in Scienze della formazione primaria all'Università degli studi Milano-Bicocca e ha precedentemente conseguito una laurea con lode in Filosofia all'Università di Pavia.

MILENA MASSERETTI è dottoranda in Scienze pedagogiche all'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Si è laureata con lode nel 2007 in Scienze della formazione primaria all'Università degli studi Milano-Bicocca, dove ha precedentemente conseguito una laurea in Sociologia. Nel 2008 ha conseguito il titolo di Teacher in Philosophy for Children all'Università degli studi di Padova. Dal 2013 è abilitata all'insegnamento della Filosofia e delle Scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado.

“Prove tecniche” di scrittura tra sociologia, teatro sociale e cinema documentario

“Technical Redoings” of Writing: Sociology, Social Theatre, and Documentary Cinema

MARIAGIOVANNA ITALIA, MAURO MAUGERI E TIZIANA TARSIA

Abstract: The contribution presents a shared writing process created starting from an interview which was also video-recorded with the idea of associating a podcast with this article. The perspectives analyzed are: an epistemological one, linked to the clarification of knowledge and a methodological one, connected with the way in which this text was drafted.

Keywords: Shared writing, theatre, sociology, documentary, collaborative research.

Mariagiovanna Italia, Mauro Maugeri e Tiziana Tarsia, *“Prove tecniche” di scrittura tra sociologia, teatro sociale e cinema documentario*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603035

Premessa

Questo contributo nasce dall'idea che la scrittura possa essere considerata uno spazio materiale e immateriale di riflessività e di rielaborazione tra pari (Kaufman, 2013). I tre autori (una sociologa accademica, un'operatrice di teatro sociale, un documentarista) per anni hanno condotto un proprio percorso di studio e di sperimentazione sulle forme e la valenza che può assumere l'uso di strumenti partecipativi nel proprio lavoro quotidiano (nella ricerca sociale, nell'ambito del teatro sociale e del video-documentario). Tra il 2023 e il 2024 gli incontri sporadici tra loro, che erano avvenuti in modo saltuario e a geometria variabile, sono diventati "interazione focalizzata" (Goffman, 2008). Accanto al piacere di sperimentare individualmente si è scelto, quindi, di confrontarci e avviare una riflessione comune. Questo ha portato alla determinazione di dedicare tempo e attenzione a ciò che ognuno di noi conosceva e aveva provato sul "campo".

È grazie a questa circostanza (Becker, 2007) che si è scelto di imbastire una scrittura collaborativa su un tema di interesse comune: la sperimentazione degli strumenti e dei metodi di coinvolgimento delle persone che abitano e vivono i luoghi in cui si decide di lavorare.

Si è pensato infatti che l'uso di questo tipo di scrittura potesse essere utile per mettere a fuoco e, allo stesso tempo, far evolvere la riflessione su alcuni aspetti di natura metodologica. La scrittura collaborativa è stata una "palestra" in cui allenarsi a mettere a punto, in maniera situata, i temi e i tempi di lavorazione da condividere. Inoltre, il decidere insieme cosa e come scrivere ha avuto una triplice valenza: è stato un esercizio di riconoscimento intersoggettivo; è

servito per prendere le distanze da se stessi, in quanto professionisti, e guardare, così, al personale posizionamento sul campo; è stato utile per verificare se (e quanto) la propria cassetta degli attrezzi fosse adatta a supportare i processi di co-produzione di conoscenza.

È interessante sottolineare che la possibilità che ci si è dati di scegliere questo approccio nasce dalle biografie dei tre autori: una sociologa che si occupa di strumenti partecipativi, ricercatrice di professione dentro l'università, un'operatrice di teatro sociale e docente invitata di Teatro dell'oppresso in un istituto universitario e un documentarista, con diversi anni di insegnamento presso un'accademia di design e comunicazione.

È anche per questo che il contributo assume il valore di una “prova tecnica”, come direbbe Goffman (2001, pp. 96-109), in cui “tutte le parti possibilmente sono provate insieme e la prova finale, insieme a un copione, permettono più o meno un'anticipazione completa di ciò che avverrà in circostanze reali” (ivi, p. 97).

1. “Prove tecniche”, ovvero: il processo di scrittura collaborativa

La scrittura di un testo a più mani può tradursi in gradi diversi di partecipazione. Non è detto infatti che l'esperienza di *collaborative writing* sia il frutto di una interazione fra pari ma può essere anche l'esito di un processo di apprendimento asimmetrico (“mentoring” o “directing”) tra un docente-maestro, ad esempio, e uno studente-apprendista (Hart, 2000). Quella di cui però parleremo in questo testo è quella indicata in alcuni studi come “collegial” in cui “authors sharing the work how colleagues” (ivi, p. 342).

Nel momento in cui si è iniziato a mettere in pratica questa modalità di scrittura si è avuto conferma di come siano necessarie alcune competenze relazionali e organizzative che si richiamano di seguito e

che verranno riprese nelle nostre conclusioni. Alcune di queste probabilmente è utile già possederle (specialmente se il tempo a disposizione è poco), altre invece possono essere apprese e affinate anche durante il processo di scrittura collettiva.

Man mano che il lavoro di stesura dell'articolo è proseguito si è prestata attenzione a creare i presupposti per una interazione e un confronto tra gli autori: ad esempio, le riunioni sono state fissate per tempo e il testo e i materiali sono stati condivisi attraverso delle cartelle su *cloud*. Accanto a questo aspetto, è stato necessario prendersi il tempo per confrontarsi su come comporre le idee diverse o gli stili di scrittura differenti. Ha di certo avuto una funzione facilitante l'essere avvezzi alla pratica della gestione alternata dei tempi individuali e del tempo collettivo nell'ambito della produzione, rendendo più semplice l'intreccio di momenti di scrittura individuale con momenti di riletture comuni in cui vagliare, annettere o espungere i suggerimenti che ciascuno aveva prodotto su quanto scritto dall'altro. A tal proposito siamo intervenuti sullo scritto con modalità differenti: in alcuni casi è stata utilizzata la classica funzione di revisione proposta da un foglio Google condiviso, in altri si è proceduto attraverso evidenziazioni di colore diverso che mostravano quanto aggiunto e/o tagliato del testo su cui avevano lavorato gli altri e, in altri ancora, attraverso l'inserimento di commenti che anziché intervenire direttamente sul testo suggerivano modifiche in una colonna a margine del testo stesso. Tutto ciò sempre al fine, comune e triplice, di permettere ad ogni co-autore di seguire il filo del ragionamento degli altri, di rendere simmetrico il potere di scrittura, correzione e ri-scrittura e, infine, di contrastare l'“effetto Ctrl Z”, ovvero poter salvare dall'oblio della cancellazione l'evolversi della materia riflessiva.

È stato, infine, importante che i tre autori avessero dimestichezza con l'ascolto degli altri e l'abitudine a prendere decisioni ponendo le questioni in termini non solo di *problem solving*, ma anche di *problem setting*. A questo proposito, ci si è così chiesti come riuscire a dare spazio alle conoscenze di tutti e tre: scrivere singolarmente e condi-

vedere i diversi contenuti? Scrivere reagendo a quanto scritto dagli altri? Rispondere autonomamente alle stesse sollecitazioni? Rispondere contemporaneamente a domande poste da un soggetto esterno?

In ultima analisi, possiamo dire che è servita una buona capacità di autoriflessione e di gestione dei micro-conflitti che di volta in volta affioravano (Shafie, Maesin, Osman, Nayan e Mansor, 2010).

Decidere di scrivere insieme ad altri, oltre alle difficoltà appena prospettate, presenta però anche dei vantaggi. I principali probabilmente sono riconducibili alla possibilità di arricchire il testo grazie all'intreccio dei diversi punti di vista, facilitando anche la contaminazione tra le differenti conoscenze e competenze (Curtis e Lowry, 2004) in modo anche da supportare con più efficacia i risultati del proprio lavoro di ricerca (Hart, 2000).

Si tratta di una scrittura che custodisce delle ambivalenze, forse anche delle polisemie. È certamente più faticosa di quella individuale. Si richiede di riscrivere, chiarire, spiegare anche più volte e a seguito dei suggerimenti degli altri. Si richiede la pazienza di co-progettare e poi di modificare in corsa il progetto senza smettere di condividerne forme e obiettivi. Probabilmente allena anche a vivere in maniera meno impattante la frustrazione che può derivare da un referaggio cieco non del tutto positivo. Al contempo può arrivare a diventare, anche, uno spazio di “liberazione” per il ricercatore stesso:

Although equal in academic rank and status, the authors work in separate disciplines, a difference that has contributed to conflicts of voice, authority, and commitment in their research. Such problems notwithstanding, the authors conclude by suggesting that heteroglossic reports may have a liberating effect on researchers as well as on the ethnographic others they represent (Kirsch e Mortensen, 1996, p. 28).

La negoziazione dei significati e dei contenuti, la determinazione di un linguaggio e di uno stile comune nonché l'accoglienza reciproca

di saperi diversi presuppone, però, il riconoscimento degli altri autori come competenti e come “in grado di” generare nuova conoscenza scientifica (Decataldo e Russo, 2022; Beresford, 2000). La scrittura collaborativa diventa anche spazio di gestione delle asimmetrie di potere (Cahusac de Caux e Pretorius, 2024). Questa considerazione assume maggiore rilievo se i co-autori appartengono a campi di sapere e mestieri differenti, come in questo caso, e non sono solo accademici dello stesso ambito disciplinare che per mestiere sono socializzati a un certo tipo di scrittura. Nell’atto di costruire un’esperienza di *collegial writing* va posto in evidenza, dunque, come abbia avuto una valenza sperimentale la messa in dialogo anche di codici e strutture semiotiche differenti. Ciascuno dei tre autori aveva di fatto già precedentemente praticato forme di scrittura collaborativa, in seno al proprio ambito di lavoro: scrittura drammaturgica scaturita dalla conoscenza “incorporata” (*embodied*) e dall’azione traslata all’interno di un atto performativo in un caso, scrittura che precede la produzione audiovisiva in un altro, scrittura accademica che intreccia risultati di ricerca sul campo a riflessioni teoriche in un altro ancora.

Come vedremo nella seconda parte dell’articolo, è proprio mettendo al centro le nostre differenze “radicali” (Cardano e Gariglio, 2022) che abbiamo trovato una traiettoria che fosse convincente e condivisibile per tutti e tre e che allo stesso tempo potesse rendere intellegibile, anche ad altri, il processo partecipativo che sta alla base di questo contributo.

Ciò che è apparso subito evidente è stata la necessità di muoverci dentro un *frame* teorico che, da un lato, valorizzasse i singoli background formativi tra loro molto distanti, e dall’altro, avesse dei punti di contatto così da permetterci di dialogare e di definire insieme una domanda cognitiva e un metodo di lavoro.

2. La co-autorialità, ovvero la cornice teorica, la domanda e gli strumenti di ricerca

Il tempo e la relazione hanno giocato un ruolo fondamentale per individuare un terreno comune. La cornice teorica è diventata gradualmente sempre più nitida² e questo ci ha permesso di combinare i principi pedagogici dell'educazione popolare (Freire, 1967; 1970) e il modello metodologico del teatro sociale (Bernardi, 2004) e della drammaturgia di comunità (Dalla Palma, 2002) con l'autonomizzazione della produzione audiovisiva emancipata da media, istituzioni e mercato (Cattaneo *et al.*, 2007) e la sociologia pubblica e critica (Burawoy, 2007; Gorur, Landri e Normand, 2023).

Elemento in comune e trasversale tra questi tre approcci è il rilievo dato a tre aspetti: 1) la co-produzione della conoscenza (Tarsia, 2023; Bell e Pahl 2018) e quindi il riconoscimento dell'esistenza di saperi diversi (Giorgi, Pizzolati e Vacchelli, 2023; Pellegrino e Masari, 2021) e della necessità di un approccio interdisciplinare (Tarsia, 2024); 2) il riconoscimento di un tema comune come motore del processo di ricerca e di costruzione della relazione, in un'ottica di "interdipendenza del compito" (Lewin, 1948), in quanto la pluralizzazione dei problemi e la ricerca comune delle soluzioni favoriscono processi di "impoteramento" personale e collettivo (sull'uso di "impoteramento" anziché *empowerment*: Nadotti, 1998; Borghi, 2020). Ci si interroga e si analizza insieme per poi intervenire sulla realtà modificando il percorso individuale di ciascuno; 3) la narrazione come momento di ricomposizione del disordine che caratterizza l'esperienza di vita delle persone, siano esse i ricercatori o i soggetti che "abitano" il campo (Rice, LaMarre, Changfoot e Douglas, 2018).

In questo *frame* teorico si è deciso di rispondere a queste due domande: la scrittura collaborativa tra autori di discipline e professioni diverse facilita un'azione di "riflessione in azione" (Schön, 1993)? Inoltre, può tale scrittura supportare l'esplicitazione di saperi taciti

e incorporati (Polanyi, 2018) utili a co-costruire concettualizzazioni nel campo accademico e nel lavoro sociale?

Punto di partenza della scrittura collaborativa è stato sottoporsi a un'intervista discorsiva (Cardano e Gariglio, 2022) che chiamasse in gioco uno sguardo esterno. È stato necessario individuare un intervistatore che definisse le domande e realizzasse l'intervista. Abbiamo chiesto la collaborazione di Giada Maria Tripodi, proponendole di usare la nostra conversazione come materiale di lavoro per la sua tesi sulle asimmetrie di ruolo fra ricercatore e partecipante, terapeuta e paziente – la ringraziamo per l'attenzione con cui ha costruito la traccia delle domande e per la cura con cui ha svolto l'intervista. Anche la modalità di svolgimento dell'intervista è stata oggetto di discussione: intervista singola, a coppia, a tre? In presenza o a distanza? Audio-registrata o anche con video? Sarebbe stato meglio conoscere le domande prima oppure no? La scelta è ricaduta su una intervista a tre voci, in presenza, audio e video-registrata di cui si conoscevano gli assi tematici ma non le singole domande.

3. “Simulare la prova”, ovvero: la realizzazione dell'intervista

La simulazione della prova prende avvio un lunedì afoso di inizio estate del 2024. Si decide di incontrarci presso la sede del Comitato AddioPizzo onlus di Messina (che ringraziamo per la disponibilità: la scelta degli spazi ha un suo rilievo, soprattutto nella ricerca che usa metodi partecipativi e creativi) dove è stata allestita, in modo permanente, una piccola sala incisione che viene usata per registrare dei podcast. Siamo in quattro: i tre autori e la studentessa incaricata di intervistarci. Nell'ottica della sperimentazione, l'intervista è stata anche video-registrata con l'idea di associare a questo articolo un podcast: tra le possibilità si è anche immaginato di verificare se l'uso di due linguaggi, quello della scrittura e quello audio-visuale, potessero

servire a promuovere l'interesse per i contenuti di questo contributo anche all'esterno dal target accademico "fisiologicamente" più affine al formato e al linguaggio del contributo stesso. Le domande proposte dall'intervistatrice hanno sollecitato i tre autori su questioni come: la costruzione della domanda cognitiva, la committenza, l'uso di tecniche e strumenti di lavoro, l'etica della ricerca, il posizionamento sul campo, il livello di coinvolgimento delle persone nelle diverse fasi del lavoro. Sono temi noti ma qui affrontati in una cornice meno tradizionale, ovvero quella degli strumenti partecipativi e creativi (Giorgi, Pizzolati e Vacchelli, 2022).

Alle domande poste i tre autori hanno risposto senza seguire un ordine prestabilito, bensì a partire da chi si sentiva maggiormente sollecitato e successivamente gli altri, come vedremo nell'esempio riportato nel prossimo paragrafo, si agganciavano a volte riprendendo e confermando un tema o una frase, a volte discostandosi, secondo un processo dialogico che ha alla base l'esigenza di problematizzare la realtà rendendo solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti (Freire, 1970).

4. Un esempio di scrittura collaborativa: come si costruisce la domanda nella ricerca partecipativa?

Di seguito riportiamo il dialogo tra i tre autori in riferimento ad uno dei temi su cui si è stati sollecitati durante l'intervista. Il tema è quello del come sia possibile co-produrre la domanda di ricerca con le persone sul campo. Proprio perché è una questione su cui si sta dibattendo molto in questi ultimi anni nei tre ambiti di competenze degli autori, abbiamo ritenuto che questo potesse essere un esempio interessante per offrirne una lettura da tre punti di vista molto diversi. Inoltre, l'inserimento di questo breve estratto dal dialogo tra i

tre rimanda anche a un'ulteriore esigenza. Se in questo contesto fino a ora sono state condivise le nostre riflessioni teoriche usando un linguaggio più da addetti ai lavori, ora il tentativo è di proporre un registro diverso che possa ingaggiare anche chi si sofferma su queste pagine incuriosito e interessato al tema ma senza essere “del mestiere”.

All'interno di una ricerca partecipata la costruzione della domanda non è mai un affondo in verticale, ma è un processo di elementi concatenati in cui, per dirla con Becker (2007), quello che accade è l'esito di qualcosa che è stato preceduto a sua volta da qualcos'altro e che verrà seguito da qualcos'altro ancora. Tale concatenazione non è lineare, né circolare, bensì spiraliforme, in quanto permette di tornare nuovamente nello stesso punto, ma ad un livello per così dire superiore (Coghlan e Cirella Shani, 2012), scoprendo ogni volta che gli accaduti fanno sì che il passaggio successivo sia carico di una consapevolezza maggiore e quindi permettono di far evolvere il processo.

Parto da una cosa che ha a che fare col documentario. Werner Herzog si pone come obiettivo quello di raccontare nei suoi film delle storie che non siano mai state raccontate. Mostrarci qualcosa che non sia mai stata vista prima. A questo punto mi chiedo: l'originalità della domanda è effettivamente quello che cerchiamo? O forse è la complessità della domanda che fa la differenza? Cioè come non abbiamo mai posto quella domanda che è stata posta tante volte (Mauro, documentarista).

Nel mio caso la domanda di ricerca nasce in due modalità. La prima è banalmente un'urgenza mia. Non posso nascondere che è mia. Poi la leggo come condivisa, mi risuona nei discorsi fatti dal gruppo, però di fatto, nello sceglierla, nel confezionarla è la mia.

La seconda mi appassiona molto di più, ma mi rendo anche conto che è un lavoro lungo e delicato. Succede quando la do-

manda nasce dai partecipanti, dalle persone con cui co-costruisco. Per farlo però bisogna partire veramente da una rilevazione di bisogni, di letture del mondo, quindi non soltanto da quello che sento come bisogno personale, ma da come leggo il mondo. E quindi è anche un lavoro per cui, da una lettura a volte confusa e disordinata, piano piano e collettivamente, si arriva a formulare, un'unica domanda (Mariagiovanna, operatrice di teatro sociale).

Facendo riferimento anche a quello che diceva Mariagiovanna, a me viene in mente che la costruzione della domanda è un processo. La domanda di ricerca è l'esito, o forse anche solo un passaggio in un processo. E quindi pensare all'idea di processo ci dice anche che non è qualcosa di finito, ma piuttosto un fluire che dobbiamo seguire [...]. Un altro elemento importante è l'immersione. Cioè, secondo me, per costruire e co-costruire domande di ricerca è necessario immergersi, immergersi riuscendo comunque a mantenere una giusta distanza dal contesto, dalle relazioni con le persone. E immergersi anche nello studio, quindi non solo nell'esperienza. Anche qui il riferimento è a Becker: oscillare tra uno stare dentro le situazioni e un uscirne, cercare di capirci, da fuori, qualcosa e poi ritornarci (Tiziana, sociologa).

Ce lo siamo detti tante volte con Tiziana: forse l'obiettivo vero della ricerca è proprio quello di approfondire la domanda. Cioè, arrivi alla fine della ricerca e non hai una risposta, ma un approfondimento della domanda da cui eri partito. E quindi una nuova domanda da cui ripartire (Mauro, documentarista).

La rappresentazione visiva di questo, secondo me, è il processo a spirale di Freire. Cioè il fatto che ritorno nello stesso punto, ma che ogni volta è accaduto qualcosa. C'è un processo, sono

entrata e uscita, e quindi questo cerchio si è allargato. Non è il cerchio di prima: ci ritorno ma con una consapevolezza, una lettura, un arricchimento differente e che mi viene dagli altri. Certo, poi sulle tempistiche della committenza abbiamo molto poco spazio e questo, davvero spesso, arriva anche ad inficiare un processo (Mariagiovanna, operatrice di teatro sociale).

Concordo pienamente. Aggiungo che, di solito, la committenza se ti commissiona qualcosa è perché, in termini metodologici sa già che più o meno ci si è trovati (Mauro, documentarista).

Sì, secondo me, almeno nella mia esperienza, si può lavorare nell'“educare” le committenze a capire effettivamente di cosa stiamo parlando. Perché a volte su questi temi della relazione, della partecipazione c'è tutta una retorica per cui chi ti commissiona un'esperienza di ricerca, un qualunque tipo di attività, ha in mente un prodotto ma senza avere chiaro quale sia il processo che porta a quel prodotto. Allora è importante lavorare, fin dall'inizio, con la committenza facendo comprendere meglio quali sono i passaggi, anche in quel rapporto di riconoscimento con le persone, perché altrimenti il rischio è che le persone vengano reificate, diventino oggetto, cose (Tiziana, sociologa).

5. Prime conclusioni parziali

All'inizio di questo contributo ci siamo detti che avremmo usato la scrittura collettiva per parlare di un tema connesso con gli strumenti di ricerca partecipativa. Abbiamo scelto di concentrarci su come si co-costruisce la domanda di ricerca con le persone che abitano il “campo”. Nei diversi paragrafi abbiamo messo in evidenza come la prospettiva che si è deciso di adottare fosse quella della ricerca sociale, intesa

come pratica che diventa, nel coinvolgimento diretto delle persone, anche stile di lavoro che presta attenzione al modo in cui ci si avvicina ai “mondi della vita” (Schütz, 2002), delle persone che si incontrano nei quartieri, nelle strade, negli uffici che abbiamo frequentato e che abbiamo attraversato singolarmente e insieme. L’assunzione di questa prospettiva ha permesso sia di mettere a valore diversi modi di intendere la ricerca sociale quanto di trovare un primo terreno comune: quello di un atteggiamento di “curiosità epistemologica” (Freire, 2004) su ciò che accade nei luoghi in cui si ha accesso.

Nella premessa avevamo messo in evidenza come usare la scrittura collaborativa per ragionare sul tema della co-produzione della domanda avesse ingaggiato ognuno di noi su tre dimensioni.

5.1 Il riconoscimento intersoggettivo

Nel riascoltare l’intervista ci si è resi conto di come il nostro modo di comunicare non fosse caratterizzato dalla necessità di dibattere per far prevalere una posizione o un punto di vista quanto piuttosto dalla volontà di dialogare per «raggiungere tutti insieme una visione più approfondita delle questioni in gioco» (Sclavi e Buraschi, 2022, p. 4). Come si può leggere (dai nodi tra le diverse risposte) c’è un’attenzione all’ascolto e una curiosità per ciò che l’altro dice. Questo perché l’attenzione alla dimensione relazionale è un aspetto imprescindibile nella scrittura qui sperimentata e riconosciuta, a partire dalla tipologia definita da Hart come collegiale.

Un’ulteriore riflessione ha a che fare con l’ordine dell’esperienza ricreato dal processo narrativo: se obiettivo di chi scrive insieme è comprendersi reciprocamente e farsi comprendere, è chiaro che diventa necessario “semplificare” (scremare? scartare? ridurre?) le idee e i ragionamenti e per fare questo è altrettanto necessario che ciascuno degli autori sia disponibile a lavorare ad una forma di scrittura in cui si perde qualcosa della propria elaborazione.

Coinvolgere i soggetti nel processo di produzione della conoscenza, consentendogli di prendere una distanza cognitiva dalle interazioni abituali e dalle strutture di potere consolidate per sviluppare nuove interpretazioni della realtà attraverso momenti ricorsivi di spiazzamento, inteso come spazio di nuove riflessioni possibili (Tarsia, 2020; Sclavi, 2003), significa sicuramente sviluppare nei soggetti coinvolti «possibilità inedite di azione» (Freire, 1968, p. 75) nella consapevolezza, tuttavia, che perché ciò accada bisogna superare, seppur in senso hegeliano, le singole istanze (ragionamenti, parole, elaborazioni) di ciascuno.

5.2 Il personale posizionamento sul campo e la cassetta degli attrezzi da co-autore

L'esperienza dell'intervista "a tre" ha interpellato gli autori su un piano del contenuto e dei significati in relazione al proprio modo di relazionarsi con le persone che incontrano sul campo. La traduzione del testo orale a testo scritto ha permesso di continuare a riflettere sul tema scelto ma ha anche sollecitato delle considerazioni sull'opportunità della scelta dell'articolo per comunicare all'esterno ciò che volevamo dire. A seguito di questi ragionamenti si ritiene utile affiancare all'articolo anche il montaggio di un podcast che ci permetterà di capire in seguito, grazie alla scelta di presentare l'articolo ad una rivista open access, quanto i due "prodotti" (articolo e podcast) siano scaricati.

Sarà interessante avere un riscontro su quante persone leggeranno o ascolteranno prima di tutto per comprendere come i due linguaggi utilizzati per sviluppare le riflessioni degli autori portino con sé un interesse quantitativamente differente.

Riferimenti bibliografici

Becker H.S., *Come ho costruito “I mondi dell’arte”*, in “Studi culturali”, 1, 2005, pp. 155-66.

Becker H.S., *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007.

Bell D.M. e Pahl, K. (2017). *Co-production: towards a utopian approach*, in “International Journal of Social Research Methodology”, 21(1), 105–117.

bell hooks, *Scrivere al buio. Maria Nadotti intervista bell hooks*, La tartaruga, Milano 1998.

Beresford P., *Service Users’ Knowledge and Social Work Theory: Conflict or Collaboration?*, in “British Journal of Social Work”, 30, 2000, pp. 489-503.

Bernardi C., *Il teatro sociale. L’arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.

Borghi R., *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano 2020.

Burawoy M., *Per una sociologia pubblica*, in “Sociologica”, 1, 2007, pp. 1-45.

Cahusac de Caux B. e Pretorius L., *Learning together through collaborative writing: the power of peer feedback and discussion in doctoral writing groups*, in “Studies in Educational Evaluation”, 83, 2024, <10.1016/j.stueduc.2024.101379>.

Cattaneo F. et al., *Werner Herzog. Il trasparente e l’ottuso*, in “Cineforum. Rivista mensile di cultura cinematografica”, 462, 2007, pp. 48-73.

Coghlan D., Cirella S. e Shani A., *Action Research and Collaborative Management Research: More than Meets The Eye?*, in “International Journal of Action Research”, 8, 1, 2012, pp. 45-67.

Dalla Palma S., *Nuovi modelli per una drammaturgia comunitaria*, in C. Bernardi, M. Dragone e G. Schininà (a cura di), *War Theatres*

and Actions for Peace. Teatri di guerra e azioni di pace, Euresis, Milano 2002, pp. 307-318.

Decataldo A. e Russo C., *Metodologia e tecniche partecipative. La ricerca sociologica nel tempo della complessità*, Pearson, Milano 2022.

Lowry P., Curtis A. e Lowry M., *Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice*, in “Journal of Business Communication”, 41, 2004, pp. 66-99.

Kirsch G.E. e Mortensen P.L. (a cura di), *Ethics and representation in qualitative studies of literacy*, National Council of Teachers of English, Urbana 1996.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1974.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018.

Freire P., *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2014.

Giorgi A. Pizzolati M. e Vacchelli E., *Metodi creativi in pratica. Un laboratorio aperto*, Università di Bergamo Press, Bergamo 2023.

Goffman E., *Relazioni in pubblico*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

Goffman E., *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna 2003.

Goffman E., *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Milano 2001.

Gorur R., Landri P. e Normand R., *Rethinking Sociological Critique in Contemporary Education: Reflexive Dialogue and Prospective Inquiry*, Routledge, Londra 2023.

Hart R.L., *Collaborative publication by university librarians: an exploratory study*, in “The Journal of Academic Librarianship”, 26, 2, 2000, pp. 94-99.

Kaufman S.B., *Opening up openness to experience: A four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences*, in “The Journal of Creative Behavior”, 47(4), 2003, pp. 233-255.

Lave J. e Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla*

partecipazione attiva nei contesti sociali, Erickson, Trento 2006.

Lewin K., *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*, FrancoAngeli, Milano 1976.

Lowry P.B., Curtis A. e Lowry M.R., *Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice*, in “The Journal of Business Communication”, 41(1), 2004, pp. 66-99.

May T., *Boundary work in collaborative inquiry: Framing the contributions*, in “Methodological Innovations”, 15(3), 2022, pp. 331-340.

Nadotti M., bell hooks, *Scrivere al buio. Maria Nadotti intervista bell hooks*, La Tartaruga, Milano 1998.

Nayan S., Shafie L., Mahani M., Maesin A. e Nazira O., *The Practice of Collaborative Learning among Lecturers in Malaysia*, in “Management Science and Engineering”, 4, 2, 2010, pp. 115-123.

Pellegrino V. e Massari M., *Ricerca sociale ed emancipazione. Campi, posizionamenti e pratiche*, Genova University Press, Genova 2021.

Polanyi M., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 2018.

Rice C., LaMarre A., Changfoot N. e Douglas P., *Making spaces: Multimedia storytelling as reflexive, creative praxis*, in “Qualitative Research in Psychology”, 17, 4, 2018, pp.1-18.

Rossi Ghiglione A., *Teatro sociale e di comunità*, Dino Audino, Roma 2013.

Rullani E., *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma 2014.

Schön D., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

Sclavi M. e Buraschi D., *Democrazia partecipativa e arte di ascoltare*, Ascolto Attivo, Milano 2022.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

Schütz A., *Don Chisciotte e il mondo della realtà*, Armando, Roma 2002.

Stagi L. e Queirolo Palmas L. (a cura di), *Fare sociologia visuale*, pro-

fessionaldreamers, s.l. 2015.

Tarsia T. (a cura di), *Rigenerare il territorio. Un progetto di ricerca partecipativa a Messina*, Carocci, Roma 2024.

Tarsia T., *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, Roma 2023.

Tarsia T., *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Le autrici e l'autore

MARIAGIOVANNA ITALIA è operatrice di teatro sociale all'interno di Officina SocialMeccanica (Catania). Ha conseguito un dottorato in Italianistica presso l'Università degli studi di Catania ed è docente invitata di Teatro dell'oppresso dell'Istituto universitario Pratesi a Soverato, affiliato alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università pontificia salesiana.

MAURO MAUGERI è autore di documentari con i quali ha partecipato a festival internazionali vincendo numerosi premi. È formatore accreditato del programma ministeriale *Cinema e immagine per la scuola* e membro del Consiglio Nazionale di UCCA. Insegna montaggio e produzione audiovisiva nell'Accademia di design e comunicazione Abadir di Catania.

TIZIANA TARSIA è professoressa associata di sociologia presso il dipartimento Cospecs dell'Università di Messina, dove insegna anche Ricerca sociale in contesti formativi e socio-educativi. Tra i suoi temi di interesse: il lavoro sociale, analisi delle pratiche sociali e uso di strumenti di ricerca partecipativa e creativa nell'ambito di contesti "di vulnerabilità", migrazioni e servizi sociali.

Didascalìa e mentalità coloniale: la complessità divulgativa di un testo breve

Caption and colonial mentality:
the informative complexity of a short text

ROBERTO ALESSANDRINI

In the often conflicting relationship between scientific writing and educational writing, the caption represents a peripheral element, but useful in order to see a complex device at work. It does not coincide with the title of a piece, but can enrich its understanding with a broader and more discursive form. However, precisely because of its framing and anchoring strength, it can be also misused, as evidenced by two emblematic photographs (the Madonna of Bentalha by Hocine Zaourar and the Funeral Vigil in Kosovo by Georges Mèrillon) which summarize the ease with which typically Western semantic grids force an imagination by colonizing it.

Precisely to prevent paintings and drawings from containing words deemed offensive, racist or sexist in their caption, some important international museums (including the Rijksmuseum in Amsterdam, the National Museum of Denmark and the Prado in Madrid) have promoted updating projects for thousands of works of art that are affected by the “colonial mentality”.

Keywords: Caption, Colonization, Imagery, Photography, Museums.

Roberto Alessandrini, *Didascalìa e mentalità coloniale: la complessità divulgativa di un testo breve*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603092

Introduzione

Nel *Borghese gentiluomo* di Molière (atto II, scena IV) Monsieur Jourdain vuole scrivere qualcosa di galante a una dama dell'aristocrazia di cui è innamorato. "Certo. Volete scriverle qualche verso?", chiede il Maestro di filosofia. "No, no; niente versi", replica Monsieur Jourdain. "Soltanto prosa?", incalza il Maestro. "No, non voglio né prosa né versi". Ma il Maestro ribadisce che deve pur essere uno dei due modi perché per esprimerci possediamo soltanto la prosa e i versi.

JOURDAIN: Soltanto la prosa e i versi?

MAESTRO DI FILOSOFIA: Proprio così: tutto ciò che non è in prosa è in versi; e tutto ciò che non è in versi è in prosa.

JOURDAIN: E quando si parla, che cosa è?

MAESTRO DI FILOSOFIA: Prosa.

JOURDAIN: Come? quando dico: "Nicoletta, portami le pantofole, e dammi il berretto da notte", è prosa?

MAESTRO DI FILOSOFIA: Sì, signore.

JOURDAIN: Per tutti i diavoli! Sono più di quarant'anni che parlo in prosa. Vi sono molto grato di avermi informato.

Lo stupore di Monsieur Jourdain offre lo spunto per andare oltre e osservare, nel rapporto dialettico, ma spesso conflittuale, tra scrittura scientifica e scrittura divulgativa, un elemento considerato periferico, ma estremamente utile per vedere all'opera un dispositivo complesso: la didascalia. Essa non coincide con il titolo di un'opera, di per sé sintetico, ma può arricchirlo di informazioni ulteriori in virtù della sua forma più ampia e discorsiva. Testo talora ecfrastico (che descrive,

cioè, il suo oggetto come se volesse trasformare chi legge in spettatore), la didascalia ambisce ad offrire all'immagine una specie di "seconda cornice", ancorando e orientando la comprensione (esercizio, come vedremo, non privo di aspetti teorici problematici).

Breve commento posto sotto un'immagine (ma anche parte non dialogica di un testo teatrale o descrizione adottata dai fumetti, dai film, dai fotoromanzi e dai copioni), il termine didascalia (dal greco *διδασκαλία*, da *διδάσκω* "insegno, ammaestro") indicava l'ammaestramento del coro, poi la rappresentazione, la messa in scena e, in seguito, le liste cronologiche delle rappresentazioni corali e drammatiche eseguite ogni anno e conservate negli archivi di Atene (il primo a raccoglierle fu, per quanto ne sappiamo, Aristotele in un'opera intitolata *Διδασκαλῖαι* di cui purtroppo si sono conservati pochi frammenti).

Dal latino provengono invece *subtítulo* (spagnolo), *rubrica* (portoghese) e il più vincolante *légende* (da leggere) francese, mentre l'inglese *caption* si concentra sull'idea di un concetto da afferrare e il tedesco *Untertitel* su una precisa funzione esplicativa secondaria. L'aggettivo didascalico, che ha assunto nel tempo il significato di scolastico, pedante, divulgativo e semplificatorio, risuona invece ovunque nello stesso modo: in spagnolo *didáctico*, in portoghese *didático*, in francese *didactique* in inglese *didactic* e in tedesco *didaktisch*.

Pur derivando da un termine greco legato all'insegnamento, il "didascalico" configge, nel senso comune, in modo inesorabile con la trasmissione e la condivisione dei saperi secondo i modelli della scrittura scientifica e accademica.

Scrittura scientifica e narrazione

I "formati" che l'università autorizza, ricorda Michel Serres, richiedono di precisare, anteporre il soggetto alla proposta, leggere tutto su di essa e attorno a essa;

citare gli autori, solo quelli canonici; criticare le altre fonti, classificare la bibliografia esaustiva, precisare date e edizioni; accumulare a piè di pagina il maggior numero possibile di note e di rinvii, fino a strangolare la gola e offuscare gli occhi del lettore, non avanzare assolutamente idee senza gli appoggi convergenti della dimostrazione, delle prove e dei documenti; non cadere in sfrontati eccessi di stile, piegarsi al serio, alla probità, all'onestà, senza dimenticare l'umiltà; pubblicare raramente senza la pretesa di essere letto.

Un modello eminente, esatto, virtuoso e impeccabile, che “si incolla in maniera indelebile alla nostra pelle di animali da concorso” (Serres-Dagens, 2014, pp. 14-15).

La tensione tra scrittura accademica e narrazione si arricchisce di ulteriori sfumature nel serrato colloquio tra Annie Ernaux, scrittrice e Premio Nobel per la letteratura, e Rose-Marie Lagrave, sociologa e direttrice di studi all'EHESP di Parigi, che sin dagli anni Ottanta si sono “frequentate” spesso, “leggendosi a vicenda” e con reciproco interesse (Ernaux-Lagrave, 2024).

Il costante interesse per l'autoanalisi intreccia i loro percorsi, che – pur distanti da introspezioni narcisistiche e monologhi autoreferenziali – raccolgono la sfida di scrivere le vite degli altri a partire da sé stesse e viceversa.

Le opere di Ernaux sono state apprezzate da diverse generazioni di sociologi negli ultimi quarant'anni, una popolarità che può essere spiegata dal suo stile conciso e dal ruolo che nei suoi libri viene attribuito al materiale empirico. Una scrittura di osservazione, liberata da giudizi di valore, il più possibile spoglia di affetti, di finzione e di ricerca estetica e al tempo stesso vicina alla realtà, all'indagine e al ragionamento sociologico. Spesso fraintesa, questa scrittura fattuale risponde a un'ambizione letteraria; non è pura e semplice registrazione della realtà, né trasposizione selvaggia del metodo etnografico, ma un registro di scrittura insolito che favo-

risce l'emancipazione dalle costrizioni e dai determinismi sociali.

A differenza di Annie Ernaux, che in alcuni dei suoi libri usa persino la terza persona singolare per parlare di sé al passato, Rose-Marie Lagrave conduce un'indagine autobiografica, rigorosa quanto qualsiasi ricerca sociologica, antropologica o storica, che la porta ad accumulare un gran numero di fonti di prima mano: interviste approfondite (alle sette sorelle, al fratello, ai figli), "carte di famiglia" (quaderni, diari, libri contabili), archivi, album fotografici, corrispondenza privata, tracce di eventi e progetti editoriali che hanno segnato la sua carriera scientifica. A partire da questo materiale autobiografico, la sociologa sviluppa un'autoanalisi originale, scientifica, ma la cui scrittura si discosta chiaramente dagli standard accademici. Nell'oggettivare la sua vita intima, Lagrave ritiene di essersi spinta "molto meno in là" di Annie Ernaux, interpretando questa moderazione come un'autocensura in contrasto con l'assunto femminista secondo cui "tutto è politico".

Pur riconoscendo il proprio debito nei confronti dei sociologi, Ernaux ritiene che "scrivere davvero" significhi mirare a una conoscenza diversa da quella delle scienze sociali, della filosofia o della psicoanalisi, accettando di attraversare i territori dell'emozione e della soggettività. Alla ricerca dell'intimo legame tra letteratura e realtà, la scrittrice fa proprio il distacco dai fatti personali e alla domanda se fa sociologia o letteratura, autobiografia o autofiction, risponde "faccio auto-socio-biografia. O ancora: etno-socio-biografia".

Nel quadro dei fili intersecanti della letteratura e delle scienze sociali i testi "auto-socio-biografici" di Annie Ernaux e l'"indagine autobiografica" di Rose-Marie Lagrave mostrano che le esperienze individuali sono plasmate dalle relazioni sociali di potere. Pur utilizzando strumenti propri della sociologia, Rose-Marie Lagrave condivide con Annie Ernaux l'interesse per ciò che viene percepito come insignificante, per ciò che non è percepibile nello spazio sociale.

Per la scarsa padronanza nel cogliere l'intimo con gli strumenti sociologici e il timore di esporsi più personalmente in un registro

autobiografico che ha poca legittimità nel mondo accademico, Lagrave insiste sulla parola “indagine”, cioè la capacità di raccogliere un numero sufficiente di fonti e documenti per dimostrare che i risultati non dipendono dalla soggettività, ma si basano su materiale empirico. I seminari di Bourdieu le hanno rivelato che, anche se l’approccio descrittivo è molto importante, la sociologia non è solo descrizione e rompere con questa evidenza implica la decostruzione dei presupposti e dei luoghi comuni. Le emozioni e l’intimità rivendicano così il loro spazio come oggetti o dimensioni di indagine, e il potenziale euristico dell’autoanalisi letteraria o accademica contribuisce a riconfigurare le scienze sociali come strumenti di comprensione di sé e, al tempo stesso, come “armi” di emancipazione di massa.

È nell’ambito della fotografia criminale, segnaletica e giudiziaria che gli aspetti biografici e didascalici si intrecciano, identificandosi con le informazioni considerate essenziali dai cartellini segnaletici: cognome, nome, nomi del padre e della madre, soprannome e falsi nomi, luogo e data di nascita, domicilio, istruzione e professione, “pregiudizi”. Si aggiungono i connotati cromatici dell’iride e della cute, le fotografie di profilo e di fronte e le impronte delle cinque dita della mano sinistra. Il cartellino segnaletico si trasforma così in un’opera dell’arte contemporanea (Gilardi, 2003).

Priva delle indicazioni di scrittura – che possono essere considerate didascalie amplificate – la sola immagine fotografia risulterebbe muta e inutilizzabile.

La nuova esigenza di identificare con precisione le persone ai fini del controllo e dell’ordine pubblico viene assecondata dalla coppia semiotica “sguardo frontale-sguardo di profilo”, che accompagnerà nel XX secolo gli sforzi di lettura del corpo individuale come segno di identità psicologica e di appartenenza sociale (Tefnin, 1995). Nel quadro di un imponente ritorno ottocentesco della “morfologia facciale”, la fisiognomica lascerà il posto all’antropometria e all’antropologia criminale, mentre la tela dipinta, la figura scolpita e la silhouette saranno lentamente sostituite dalle immagini prodotte in

serie dal moderno mezzo della dagherrotipia. Rispetto ai documenti del passato, fortemente segnati dalla soggettività dell'artista, la fotografia sembra offrire un'aderenza maggiore ai fenomeni naturali e una, seppur illusoria, oggettività, associate alla possibilità di fissare l'istantaneità delle espressioni e di assicurare la riproducibilità dei volti.

L'apparato poliziesco inizia a fotografare i criminali e i sospettati da punti di vista divergenti di 90 gradi, nella convinzione che solo una doppia visuale può essere considerata garanzia di identità. Le inquadrature frontali e di profilo vengono così a configurarsi come un calco e, non a caso, spesso associate al rilevamento delle impronte digitali.

Nel suo libro *La Photographie Judiciaire*, pubblicato a Parigi nel 1890, Alphonse Bertillon – che perfezionando il sistema inglese crea nel 1882 il casellario giudiziario – spiega che ogni soggetto deve essere fotografato due volte perché nel profilo risiede la struttura fisica, la morfologia, mentre nella figurazione frontale risiedono le emozioni e i rituali espressivi, il dramma psicologico e sociologico.

Su questo gioca Marcel Duchamp, che nel 1923, per una mostra al Pasadena Art Museum in California, utilizza come manifesto l'annuncio per la ricerca di un criminale e colloca nelle cornici vuote due fotografie del proprio volto rovesciandone tuttavia l'ordine: l'immagine di profilo precede quella frontale e la ignora, essendo rivolta verso l'esterno del cartello, cioè a sinistra e non a destra (*Wanted: \$ 2000 Reward*, 1923, Philadelphia, Museum of Art, collezione Louise and Walter Arensberg). E con gli stessi elementi gioca anche Laszlo Mololy-Nagy, che nel suo *Pittura Fotografia Film* (1925) propone come “foto di un dilettante” e con il commento-didascalia “forme iniziali di ritratto simultaneo” la sovrapposizione di uno scatto frontale e di uno scatto di profilo.

La didascalìa e la colonizzazione dell'immaginario

Proprio in virtù della sua forza di ancoraggio, la didascalìa può essere utilizzata in modo improprio. Due episodi, divenuti emblematici, riassumono la facilità con la quale griglie semantiche tipicamente occidentali forzano un immaginario colonizzandolo.

Algeria, 1997. Nella notte del 22 settembre, nel villaggio di Bentalha – 15 chilometri a sud della capitale Algeri – terroristi islamici massacrano 417 persone, in gran parte donne, vecchi e bambini.

All'esterno di un ospedale, il fotografo Hocine Zaourar ritrae il dolore di una donna algerina dopo la morte di alcuni famigliari: il fratello, la moglie del fratello e la loro figlia. Accanto alla donna in lacrime, una parente che ha insistito per accompagnarla. L'immagine, intitolata dal giornalista Michel Guerrin *La Madonna di Bentalha*, viene pubblicata da oltre 700 quotidiani nel mondo. A uno sguardo occidentale ricorda innumerevoli opere d'arte con Maria sofferente, dall'affresco della crocifissione di Giotto nella Cappella degli Scrovegni a Padova (1305) al *Compianto in terracotta sul Cristo morto* di Niccolò dell'Arca in Santa Maria della Vita a Bologna (seconda metà del XV secolo). Detti anche lamentazioni, sepolcri e pietà, i compianti sono composti da figure a dimensione naturale disposte attorno al Cristo secondo una configurazione teatrale che inscena in modo corale il dramma della sua morte. Come ha osservato l'antropologo Ernesto De Martino (1975), in quelle terrecotte si riflettono i modi e le forme del lamento funebre antico, una rappresentazione rituale di capelli strappati, di ceneri sparse, di mutilazione negli abiti e nel corpo, di prefiche piangenti e di gesti che dai rilievi egizi sono giunti fino a noi attraverso il mondo greco e gli avori dell'arte medievale.

Un secondo episodio porta la data del 29 gennaio 1990. Georges Méryllon dell'agenzia Gamma scatta nel villaggio kosovaro di Nagafc un'immagine che farà il giro del mondo. In una piccola stanza, pianto

dai famigliari, giace il cadavere di Nasimi Elshani, 28 anni, militante nazionalista, ucciso due giorni prima nel corso di un agguato della Polizia serba che ha provocato quattro morti e trentadue feriti. La foto viene spedita a Parigi con la didascalia *Veglia funebre in Kosovo intorno al corpo di Nasimi Elshani, ucciso durante una manifestazione per l'indipendenza del Kosovo*. Considerata un capolavoro e paragonata ad una tela di Mantegna o di Rembrandt, l'immagine viene pubblicata da *L'Express* e da *Le Figaro magazine* e premiata come foto dell'anno dalla giuria del World Press Prize. Rivestita di celebrità, l'immagine, che allo sguardo di un occidentale evoca la scena di un compianto, si trasforma presto da *Veglia funebre in Pietà del Kosovo*, senza che nessuno si attribuisca la paternità della modifica.

Come osserva Georges Didi-Huberman, “Pietà” e “Madonna” sono espliciti riferimenti all'iconografia cristiana, quando invece la realtà documentata si riferisce a fatti avvenuti nel mondo musulmano.

È come se il dolore della gente di Nagafc o di Bentalha venisse “colonizzato” e sottoposto a una griglia semantica che trova i suoi modelli più espliciti ed estremi nelle figure del Cristo e della Madonna (Didi-Huberman, 2007, p. 41).

Secondo Barthes la didascalia è un “messaggio parassita” che connota l'immagine, a cui è subordinata e con la quale interagisce, attribuendole significati ulteriori, attraverso modalità di chiarimento e puntualizzazione. Veicolo comunicativo semplice e rassicurante, essa è un'interpretazione a posteriori e per questo a rischio di strumentalizzazione e di significazione arbitraria, ma anche disvelatrice di processi manipolativi con finalità politiche e sociali.

Applicando le sue categorie semiologiche al sistema della moda e al mondo del vestiario, Barthes si trova in difficoltà con la coppia significante-significato, cioè espressione e contenuto. Mentre il primo è dato dagli elementi dell'abito, il secondo va cercato proprio nelle

didascalie dei servizi di moda, quindi nella lessicalizzazione dei significati proposti dalle riviste. In altri termini, secondo Barthes, siamo in grado di comprendere un'immagine solo se la ancoriamo a un testo verbale, idea che non riconosce piena autonomia al linguaggio visivo nei suoi aspetti figurativi e plastici.

C'è un lavoro che mi piace enormemente, è quello che consiste nel costruire un rapporto fra il testo e l'immagine. L'ho fatto varie volte, e sempre con un piacere intenso. Adoro apporre delle didascalie alle immagini. L'ho fatto nel mio libro sul Giappone, nel mio libretto *Barthes di Roland Barthes*, e l'ho fatto per la terza volta in questo libro [*La camera chiara*]. Quello che mi piace in realtà è il rapporto tra l'immagine e la scrittura, che è un rapporto molto difficile, ma con ciò stesso procura delle vere gioie creative, come una volta piaceva ai poeti lavorare su difficili problemi di versificazione. Oggi, l'equivalente è trovare un rapporto fra un testo e delle immagini (Schwarz-Mandery, 2015).

Secondo Jean Keim (1963), se la fotografia viene privata della sua didascalia – quindi della contestualizzazione biografica, temporale e geografica – “rischia sempre di essere fraintesa”, indecisa, imprecisata. L'autore più qualificato per la redazione di questo breve, ma essenziale testo scritto è il fotografo stesso.

Per dimostrare come le foto da sole non siano in grado di trasmettere correttamente un messaggio, la rivista “L'Express” pubblicò nel dicembre 1956 due volte lo stesso reportage sulla rivolta ungherese, accompagnandolo da didascalie diametralmente opposte: in un articolo sosteneva le ragioni degli invasori sovietici e nell'altro quelle del popolo ungherese aggredito.

Nancy Newhall, che analizza l'uso della fotografia soprattutto in ambito giornalistico (1952), distingue tre tipi di didascalia: enigmatica (corrisponde a un saggio in miniatura); narrativa (è quella più

comune e “racconta” cosa avviene nell’immagine); aggiuntiva (combina le proprie connotazioni con quelle della fotografia per produrre una nuova “immagine” nella mente di chi guarda).

L’interesse per la natura problematica della fotografia attraversa anche la produzione dello scrittore francese Michel Tournier, che nei suoi romanzi, in particolare *La goccia d’oro*, *Il Re degli Ontani* e *I sudari di Veronica*, e nelle pubblicazioni *Le Crépuscule des masque*, *Photos et photographes*, *Vues de Dos* e *Des clefs et des serrures: images et proses*, inventa un genere ibrido tra letteratura e scatto fotografico, in cui il testo e l’immagine sono inscindibili (Cappellini, 2008; Piccotti, 2014). Una nuova forma, quindi, di didascalia dalle ambizioni letterarie che rievoca le conclusioni di Benjamin nella *Piccola storia della fotografia*:

La macchina fotografica diventa sempre più piccola e sempre più capace di afferrare immagini fuggevoli e segrete, il cui effetto di shock blocca nell’osservatore il meccanismo di associazione. A questo punto deve intervenire la didascalia, che include la fotografia nell’ambito della letteralizzazione di tutti i rapporti di vita, e senza la quale ogni costruzione fotografica è destinata a rimanere approssimativa (Benjamin, 2002, p. 77).

Fissare la fotografia in un messaggio linguistico resta tuttavia problematico, irrigidisce l’interpretazione in una definizione univoca e la polisemia insita in ogni immagine rischia di perdersi. Come ha osservato Susan Sontag, “le parole parlano più forte delle immagini [...], anche una didascalia perfettamente esatta è solo una possibile interpretazione, necessariamente limitativa, della fotografia alla quale è unita” (Sontag, 2004, pp. 95-96).

I musei cambiano le didascalie

Il passaggio dalle collezioni private aristocratiche ai musei pubblici avviene nel momento in cui i paesi europei definiscono la loro identità in senso nazionale e coloniale, presupponendo la propria cultura come universale. Questo aspetto è particolarmente evidente nei musei etnografici, che classificano ed espongono oggetti che sono spesso frutto di conquiste e che, in molti casi, persistono nella marginalizzazione delle altre culture.

Ma attraverso quali politiche e quali strategie i temi legati alla decolonizzazione possono dialogare con le esigenze di documentazione scientifica proprie dei musei, molti dei quali nati in seno alla cultura positivista (Leonardi-Maffioli, 2021)? Scrive l'antropologa Giulia Grechi (2018):

Le istituzioni che hanno a che fare con la memoria sono spesso trattate come depositi del patrimonio culturale. Il patrimonio è usualmente interpretato temporalmente e spazialmente, senza mettere in discussione questi parametri e la loro relazione storica e politica con le questioni di appropriazione, colonialismo, contatto cross-culturale, che hanno prodotto narrazioni spesso più complesse e conflittuali di quelle riportate dai musei. Sarebbe estremamente importante operare una revisione critica di queste narrazioni, privilegiando l'emersione di punti di vista conflittuali, e delle fratture della storia, piuttosto che un racconto lineare e pacificato. Sarebbe estremamente necessario, come punto di partenza, soprattutto per i musei etnografici, esplicitare nelle proprie narrazioni (ad esempio nelle didascalie e negli apparati comunicativi) l'origine degli oggetti esposti, e il motivo per cui si trovano nelle collezioni Europee, facendo così emergere le relazioni coloniali alla base della costruzione di parte del nostro patrimonio museale.

I musei hanno iniziato a fare i conti con il passato coloniale e quindi con gli oggetti esposti e le modalità della loro acquisizione e presentazione, come prevede il Codice etico dell'ICOM (<https://www.icom-italia.org/codice-etico-icom/>).

Per evitare che dipinti e disegni contengano nelle didascalie parole ritenute offensive, razziste o sessiste, alcune importanti realtà internazionali hanno promosso progetti di aggiornamento per migliaia di opere d'arte che risentono della "mentalità coloniale". Nell'ultimo decennio, il Rijksmuseum di Amsterdam ha per esempio cancellato termini come "negro" e "nano" e così il dipinto di Simon Maris *Young Negro Girl* è diventato *Young Girl Holding Fan* e il *Negro Servant* di Margaretha van Raephorst ha assunto il titolo di *Young Black Servant*.

Il Museo nazionale di Danimarca ha seguito l'esempio sostituendo la parola "negro" con "africano" nelle didascalie di quattordici opere e un'iniziativa analoga è stata adottata dal museo del Prado di Madrid, che ha eliminato nelle didascalie di alcuni dipinti termini come "nano" (sostituito con "buffone di corte") "nanismo" (sostituito con " acondroplasia"), "minorato", "handicap", "moglie di" e "obesità". Fanno eccezioni i titoli delle opere dati dall'artista che li ha dipinti, per esempio *El maricón de la tía Gila* di Francisco Goya. I vecchi titoli, ha comunicato il museo, sono stati conservati nel database come "titoli storici".

Di grande interesse, a questo proposito, è il reportage dello scrittore e giornalista Christophe Boltanski all'African Museum di Tervuren, in Belgio, un tempo Museo reale dell'Africa centrale, sottoposto a un imponente processo di ristrutturazione. Chiuso per lavori nel 2013 e riaperto nel 2018, è stato interamente rimesso a nuovo. Alcuni cartelli-didascalie sono eloquenti: "Le statue presentate in questa sala facevano parte dell'esposizione permanente. Oggi non vi trovano più posto. Sono la testimonianza dei pregiudizi e degli stereotipi profondamente radicati che hanno contribuito al razzismo nelle nostre società moderne". Il processo di decolonizzazione avviene attraverso

sostituzioni e aggiunte, cancellazioni ed evidenziazioni, attenta riformulazione degli apparati didascalici (Boltanski, 2023; sul tema in generale: Zane, 2020).

Di diversa natura la controversa didascalia dedicata a papa Pio XII da Yad Vashem, contestata dal Vaticano sin dalla sua apparizione, nel 2005, in coincidenza con l'apertura della nuova ala del museo della Shoah di Gerusalemme. Il testo è stato modificato nel 2012, non senza polemiche, che hanno agitato l'ambiente ebraico e alcuni studiosi.

Riassumiamo l'episodio nella cronaca offerta pubblicata da Davide Frattini sul "Corriere della Sera" (Frattini, 2012):

Il titolo non è più "Papa Pio XII" ma "Il Vaticano". Restano la formula "la reazione di Pio XII all'uccisione degli ebrei durante l'Olocausto è una materia controversa tra gli studiosi" e l'accusa di non aver firmato il 17 dicembre 1942 la dichiarazione degli Alleati che condannava il massacro degli ebrei. "Tuttavia – aggiunge il nuovo testo – nel suo discorso radiofonico del 24 dicembre 1942 fece riferimento 'alle centinaia di migliaia di persone, le quali, senza veruna colpa propria, talora solo per ragione di nazionalità o di origini etniche (stirpe), sono destinate alla morte o ad un progressivo deperimento'". I ricercatori di Yad Vashem fanno notare che "gli ebrei non sono menzionati esplicitamente" e proseguono come nella didascalia precedente: "Quando gli ebrei vennero deportati da Roma ad Auschwitz, il Pontefice non protestò pubblicamente". Vengono ricordati gli appelli ai governanti di Slovacchia e Ungheria.

Il penultimo paragrafo presenta le posizioni di chi lo incolpa: "I critici sostengono che la sua decisione di astenersi dal condannare l'uccisione degli ebrei da parte della Germania nazista costituisca un fallimento morale: la mancanza di linee guida chiare ha concesso a molti di collaborare con la Germania nazista, rassicurati dal pensiero che questo non contraddiceva gli

insegnamenti morali della Chiesa. Ha anche lasciato l'iniziativa di soccorrere gli ebrei ai singoli preti e laici". Il finale, tutto nuovo, offre la parola ai suoi sostenitori: "I difensori ribadiscono che questa neutralità abbia evitato misure più dure contro il Vaticano e le istituzioni della Chiesa in tutta Europa, permettendo così un numero considerevole di attività segrete di aiuto a livelli diversi della Chiesa. Evidenziano i casi in cui il Pontefice offrì incoraggiamento ad azioni che permisero di salvare ebrei".

Auschwitz-Birkenau: semplificare per trasmettere?

Nel bosco di betulle del campo di sterminio di Auschwitz-Birkenau, il crematorio V forma una sorta di radura. Dal 5 aprile 1943 le SS lo misero in funzione per la prima strage di massa con il gas. È qui che un anonimo membro del *Sonderkommando*, la squadra di lavoro composta da prigionieri addetti ai crematori, nell'agosto 1944 riesce incredibilmente a scattare quattro fotografie, che oggi sono "le sole testimonianze visive di un'operazione nel crematorio durante il suo svolgimento" (Didi-Huberman, 2014, p. 46): la corsa disperata delle donne verso la camera a gas, il fumo, i cadaveri. Il pezzo di pellicola esce dal campo di sterminio in un tubetto di dentifricio e arriva il 4 settembre alla resistenza polacca di Cracovia, accompagnato dalla nota scritta da due detenuti politici, una specie di ampia, descrittiva didascalia finalizzata ad inquadrare e a "spiegare".

Tre di quelle fotografie sono ora collocate accanto a ciò che resta del crematorio, su tre stele, la prima dotata di un'ampia descrizione. Tuttavia, le tre immagini sono state reinquadrate per rendere più leggibile la realtà o corrette per cancellare l'angolazione obliqua e la penombra, proprio ciò che le aveva rese possibili. L'anonimo foto-

grafo clandestino “doveva nascondersi per vedere” ed è questo “che la pedagogia memoriale vuole qui, curiosamente farci dimenticare” (*ibidem*). In altri termini, sono state semplificate fino a tradire le condizioni stesse della loro esistenza per rivestirle dello statuto di luoghi della memoria. Le domande di Didi Huberman sono lapidarie: “Bisogna semplificare per trasmettere? Bisogna ingentilire per educare? Radicalizzando, si potrebbe dire: bisogna mentire per dire la verità?” (*ibidem*).

Viene naturale rispondere che semplificare, ingentilire e mentire non sono strade da percorrere; trasmettere, educare e dire la verità sono invece azioni che rientrano in un “ordine del discorso” e, come ricorda Foucault, “ogni sistema di educazione è un modo politico di mantenere o di modificare l’appropriazione dei discorsi, con i saperi ed i poteri ch’essi comportano” (Foucault, 2004, p. 23).

La difficoltà deriva da un’epoca ormai priva di incantesimo narrativo e di introspezione (Han, 2024) in cui i racconti, divenuti strumentali e “commercializzabili”, semplificati e ingentiliti, sono sottomessi alle regole del consumo e della “fruizione”. Tuttavia, se vogliamo evitare sguardi superficiali e omologati, caotici e disarticolati, senza rinunciare alla comprensione o cedere al dogmatismo, dovremmo ricordare che tra comunicazione e contenuto c’è un equilibrio oltrepassato il quale la comunicazione non comunica alcunché (Codignola, 2024).

Le quattro fotografie di Auschwitz-Birkenau spostano così l’attenzione su ciò che nell’immagine “brucia”, su ciò che può favorire un’autentica comprensione visuale in grado di eludere sia il logocentrismo occidentale sia l’ipertrofica produzione di figure (Guerri-Parisi, 2013) assumendo una “difficile etica dell’immagine”: né l’invisibile per eccellenza, né l'icona dell’orrore, né il semplice documento (Didi-Huberman, 2005). Inevitabilmente, anche per la didascalìa si aprono le condizioni per un nuovo, inedito, compito.

Riferimenti bibliografici

Benjamin W., *Piccola storia della fotografia*, in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000.

Boltanski C., *King Kasai. Una notte coloniale nel cuore dell'Europa*, Add, Torino 2024.

Cappellini E., *Michel Tournier e la didascalìa, tra immagine, realtà e Scrittura*, in S. Albertazzi e F. Amigoni (a cura di), *Guardare oltre: letteratura, fotografia e altri territori*, Meltemi, Roma 2008, pp. 125-140.

Codignola T., *La civiltà dell'eccesso*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024.

Didi-Huberman G., *Immagini malgrado tutto*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

Didi-Huberman G., *Costruire la durata*, in J.-L. Nancy, G. Didi-Huberman, N. Heinich e J.-C. Bailly, *Del contemporaneo: saggi su arte e tempo*, a cura di F. Ferrari, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 21-52.

Didi-Huberman G., *Scorze*, Nottetempo, Roma 2014.

Ernaux A. e Lagrave R.-M., *Una conversazione*, Oligo, Mantova 2024.

Frattini D., *Il museo israeliano dell'Olocausto "si corregge" su Pio XII*, in "Corriere della Sera" on line, 2 luglio 2012, https://www.corriere.it/cultura/12_luglio_02/frattini-museo-israeliano-olocausto-corregge-pio-xii_e74e08a2-c431-11e1-8a5a-a551a87e60ad.shtml.

Foucault M., *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino 2004.

Gilardi A., *Wanted! Storia, tecnica ed estetica della fotografia criminale, segnaletica e giudiziaria*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

Grechi G., *La sfida di un museo postcoloniale*, in "Il Giornale delle Fondazioni" on line, 15 febbraio 2018, <http://www.ilgiornale->

dellefondazioni.com/content/la-sfida-di-un-museo-postcoloniale.

Guerri M. e Parisi F. (a cura di), *Filosofia della fotografia*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Han B.-C., *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024.

Keim J., *La fotografia e la sua didascalìa*, in “Lo spettacolo”, XIII, 1, 1963, pp. 3-18.

Leonardi N. e Maffioli M., *Sui materiali culturalmente sensibili nei musei demotnoantropologici: problematiche di tutela, valorizzazione e comunicazione*, in “RSF. Rivista di studi di fotografia”, 12, 2021, pp. 136-161.

Newhall N., *The Caption. The mutual relation of words/photographs*, in P.C. Bunnell (a cura di), *Aperture Magazine Anthology: The Minor White Years, 1952-1976*, Aperture, New York 2012, pp. 66-79.

Piccotti D., *La didascalìa fotografica: il rapporto tra testo e immagine*, tesi di laurea, Università Ca' Foscari Venezia, 2014, <http://hdl.handle.net/10579/5120>.

Schwarz A. e Mandery G., *Sulla fotografia*. [Intervista a] Roland Barthes, in “Doppiozero” on line, 12 aprile 2015, <https://www.doppiozero.com/sulla-fotografia>.

Serres M. e Dagens C., *La ricerca delle parole. Corpo, scrittura e messaggio evangelico*, EDB, Bologna 2014.

Tefnin R., *Regard de face – regard de profil. Remarques préliminaires sur les avatars d'un couple sémiotique*, in “Annales d'Histoire de l'art et d'archéologie”, 1995, XVII, 1995, pp. 7-25.

Sontag S., *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*, Einaudi, Torino 2004.

Zane M., *Musei e colonialismo. La neutralità non è più un'opzione*, in “Artribune” on line, 30 luglio 2020, <https://www.artribune.com/professioni-e-professionisti/politica-e-pubblica-amministrazione/2020/07/musei-colonialismo/>.

L'autore

ROBERTO ALESSANDRINI insegna Antropologia culturale all'Università pontificia salesiana di Roma. È presidente del Consiglio di indirizzo della Fondazione Ago Fabbriche culturali, direttore editoriale di Bibliotheka e consulente delle Edizioni di Storia e Letteratura.

Por uma antropologia da aproximação: fotografias e imagens em movimento em uma práxis antropológica

For an approximation anthropologic approach: the use of dynamic
photograph and images as a revolutionary anthropology practice

IGNACIO GABRIEL SAN MARTÍN ARAYA, LARISSA RAIZA COSTA CARNEIRO,
MARIA FERNANDA MONTEIRO FAVACHO E MAYARA FEITOSA TEODORO

The presence of indigenous people in power and knowledge production places questions the homogeneous and exclusionary conception of territory imposed by the State. Through the struggles waged by indigenous students, especially indigenous women at the university, we analyzed the photographs and moving images produced in collaboration with the Association of Indigenous Peoples Students of UFPA (APYEUFPA) and projects aimed at ensuring these students remain at the university. In this investigation, we discuss the possibilities of using photography and moving images as a revolutionary methodology and an anthropological tool for rapprochement.

Keywords: indigenous people, education, ethnography, photography.

Ignacio Gabriel San Martín Araya, Larissa Raiza Costa Carneiro, Maria Fernanda Monteiro Favacho e Mayara Feitosa Teodoro, *Por uma antropologia da aproximação: fotografias e imagens em movimento em uma práxis antropológica*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603130

Introdução

No coração da Amazônia, em Belém, capital do Pará, situa-se a Universidade Federal do Pará (UFPA), a maior universidade pública da região Norte do país. É nesse espaço que se desenrolaram as reivindicações de indígenas estudantes, em especial mulheres, que desde 2012, ocupam a coordenação da Associação dos Povos Indígenas Estudantes da Universidade Federal do Pará (APYEUFPA). Entre as lutas e ganhos, têm-se a implementação de ações afirmativas, como a reserva de vagas por meio de edital específico.

Essas conquistas visam garantir o ingresso dos indígenas estudantes na universidade como forma de promover a equidade e a justiça social, abrindo caminho para a construção de uma instituição mais diversa e plural. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios na garantia dos direitos desses estudantes. Putira Sacuena e Virgínia Arapaso, narram a trajetória dessas lutas e evidenciam a importância da representatividade indígena no ensino superior. Entre as reivindicações constantes, destacam-se a necessidade de ampliação do número de vagas nos editais especiais e a disponibilização de bolsas de auxílio para estudantes que precisam se deslocar de seus territórios, a exemplo de Virgínia Arapaso e Putira Sacuena, originárias no estado do Amazonas.

Além disso, a luta pela demarcação dos territórios permanece urgente, mesmo em um governo que se autodeclara progressista. A criação do Marco Temporal, por exemplo, representa uma grave ameaça aos direitos territoriais dos povos indígenas, e demonstra que a luta por justiça social e reconhecimento é um processo contínuo e complexo.

Este estudo tem como objetivo geral analisar como as fotografias e imagens em movimento produzidas em colaboração com indígenas estudantes da UFPA podem se configurar como uma práxis antropológica revolucionária, que soma na luta pelos direitos de indígenas estudantes e para a construção de uma universidade mais plural, inclusiva e decolonial.

Este trabalho é fruto de nossa circulação por espaços dentro e fora da universidade, durante a qual compartilhamos vivências com indígenas estudantes da Associação dos Povos Indígenas Estudantes da UFPA (APYEUFPA). A pesquisa também se construiu em parceria com o Projeto Indígenas e Quilombolas-IQ: Conhecimento e Resistência, que envolve professores, gestores, estagiários indígenas e não indígenas, em pesquisas e produções com o objetivo de promover ações que garantam a permanência desses estudantes na UFPA. Dentre as atividades realizadas, destacamos duas em especial: As gravações e o pré-lançamento do filme *Reflorestando mentes e corações: indígenas mulheres na universidade* (2023-2024), com Virgínia Arapaso e Putira Sacuena; A participação, junto à APYEUFPA, na Marcha contra o Marco Temporal, ocorrida em maio de 2023 em Belém do Pará.

Na primeira parte deste artigo, retomamos historicamente a trajetória de luta dos povos indígenas, demonstrando como a reivindicação pelo direito ao acesso à educação se torna uma estratégia que transcende a mera inserção no “mundo dos brancos”, como aponta Davi Kopenawa (2019). Mais do que simples acesso ao conhecimento acadêmico, a busca por educação se configura como uma forma de resistência e proteção do território, uma vez que a ocupação de espaços acadêmicos permite dar visibilidade às diversas realidades e modos de vida indígenas, bem como denunciar as violações e as ameaças que ocorrem em seus territórios.

Essa presença nos espaços de poder e de produção de conhecimento questiona a concepção homogênea e excludente de território imposta pelo Estado, que, por meio da flexibilização das leis ambientais e do financiamento a empreendimentos que destroem os territórios

(Castro, 2018), promove a destruição dos modos de vida indígenas com a falsa promessa de “desenvolvimento” e de oferta de políticas públicas. A luta indígena também se dá pela garantia da legislação existente que promete proteger os territórios, e pela superação das dificuldades na demarcação das terras dos povos originários e de remanescentes de quilombo.

Movidas pelos limites e possibilidades da interculturalidade, nós, pesquisadoras da UFPA, originárias de cidades distantes das grandes metrópoles e migrantes nas Amazôniaas, nos desafiamos a pensar em conjunto com os povos indígenas da universidade os desafios que tentam nos impedir de permanecer nela. Nessa relação de pesquisa, reconhecemos as diferentes posições e perspectivas que nos constituem: pesquisadoras não-indígenas e estudantes indígenas. Buscamos construir um diálogo intercientífico, no sentido proposto por Maria Bergamaschi (2014), que promova a interação entre diferentes sistemas de conhecimento, com base no respeito mútuo e na colaboração, para gerar um conhecimento compartilhado e transformador.

Assim como proposto por Marcos Gonçalves, Roberto Marques e Vânia Cardoso (2018), o uso da etnografia e biografia de forma aliada, permitem uma antropologia da aproximação, que considera perspectivas distintas, sem diferenciar o narrador de quem fala. E se considerarmos fazer durar a etnobiografia, em imagens em movimento?

Em *Por uma antropologia da aproximação: o uso das fotografias e imagens em movimento como uma práxis antropológica revolucionária* exploramos a fotografia e as imagens em movimento como ferramentas para uma antropologia que rompe com a tradição escrita e se aproxima de histórias e modos de vida que possuem a tradição oral e outras formas de repassar conhecimento. Autores como Achutti (2003), Ribeiro (2005) e Gama (2020) demonstram o potencial da fotografia para desconstruir a objetividade positivista e produzir conhecimentos sensíveis e complexos. Em nossa pesquisa com estudantes indígenas da UFPA, a fotografia se torna uma práxis decolo-

nial, alinhada à etnobiografia e à observação participante, na qual elas são protagonistas de suas lutas por direitos coletivos.

Por fim, o último tópico trata-se de uma fotoetnografia realizada durante a caminhada contra o Marco Temporal em Belém do Pará, em maio de 2023. O Marco Temporal é uma tese jurídica que restringe o direito dos povos indígenas à demarcação de suas terras, condicionando-o à comprovação de que estavam ocupando a terra reivindicada em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Essa tese, que vem sendo questionada no Supremo Tribunal Federal (STF), representa uma grave ameaça aos direitos territoriais e à própria sobrevivência física e cultural dos povos indígenas no Brasil.

A tese do Marco Temporal ignora a história de violência, expulsão e deslocamento forçado sofrida pelos povos indígenas ao longo de séculos. Como apontam autores como Almeida (2004), Svampa (2000) e Castro (2019), a ocupação irregular e a exploração predatória de terras indígenas têm sido uma constante na história brasileira, resultando na perda de territórios, na destruição de modos de vida e no apagamento de saberes tradicionais. O Marco Temporal, ao desconsiderar essa história e exigir a presença física na terra em uma data específica, invalida as reivindicações de diversos povos que foram expulsos de seus territórios ancestrais.

A aplicação do Marco Temporal pode levar à redução significativa das terras indígenas no Brasil, intensificando os conflitos por terra e ameaçando a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. A perda de territórios impacta diretamente o acesso a recursos naturais, a segurança alimentar, a saúde e a preservação de conhecimentos e práticas tradicionais. Além disso, o Marco Temporal viola os direitos constitucionais dos povos indígenas à terra e à autodeterminação, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. A demarcação de terras indígenas é uma questão de justiça social e de reparação histórica, e a sua efetivação é essencial para a construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

O acesso à educação escolar para estudantes indígenas: uma retomada histórica

É crucial destacar que a resistência indígena na universidade carrega consigo uma historicidade de acontecimentos, lutas e tentativas de diálogo que culminaram no atual momento da educação superior pública brasileira. A Constituição Cidadã de 1988, elaborada com ampla participação de lideranças indígenas, reconheceu os territórios, culturas e a organização comunitária desses povos (Almeida, 2004). Esse marco legal garantiu o direito à educação diferenciada nas terras indígenas, com respeito à oralidade, às línguas locais e aos seus modos de vida. Contudo, as burocracias e a flexibilização da legislação ambiental facilitam a ação de empreendimentos neoextrativistas que invadem os territórios para explorar seus recursos naturais de forma predatória, dificultando a demarcação de terras (Svampa, 2000; Castro, 2019).

A ocupação irregular de territórios indígenas, além de causar a exploração predatória dos recursos naturais, promoveu a subordinação e o apagamento de saberes indígenas, que gera como resultado a destruição de formas autônomas de produção de conhecimento (Neves, 2007). Essa dominação se baseou no mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu (Monteiro, 2018), que por muito tempo justificou a colonização e a negação de outros saberes. No artigo *Políticas públicas de ações afirmativas: desafios enfrentados por indígenas discentes na graduação da Universidade Federal do Pará*, Gabriel Braga e Denise Cardoso (2022) demonstram que as desigualdades sociais se manifestam no acesso restrito de indígenas e quilombolas à educação.

Essa restrição está intrinsecamente ligada às consequências do colonialismo, uma estrutura de dominação e exploração que se manifesta no controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho (Quijano, 2014, p. 93), como ocorreu no Brasil entre os

séculos XVI e XXI. Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (1992), ao analisarem os efeitos coloniais no presente, introduziram a noção de colonialidade como ferramenta para compreender os resquícios desse sistema na contemporaneidade, manifestos nas esferas do saber, do poder e do ser. A dominação, nesse sentido, não se dá apenas pela exploração de um povo sobre outro, mas também pela produção e perpetuação de uma hierarquia de valores, conhecimentos e aspectos culturais, que consolida uma cultura hegemônica, homogênea e universal em detrimento das multiplicidades (Abu-Lughod, 2018).

Nessa perspectiva, a modernidade se configura como um processo atrelado à experiência colonial, construída a partir de classificações étnico-raciais impostas pelo colonizador, com implicações materiais e subjetivas. Evidência disso se manifesta nos encontros promovidos por nossas pesquisas com indígenas estudantes como Putira Sacuena, Virgínia Arapaso Arapaso e Elaine Baré, que, durante suas atuações na Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará (APYEUFPA) e em suas falas, demonstram um posicionamento combativo em relação ao colonialismo e ao neocolonialismo¹.

O medo, como aponta Valdênia Monteiro (2018), tem sido um instrumento de perpetuação da violência estrutural na formação de uma sociedade excludente. Ao longo de cinco séculos, a história brasileira foi marcada pela tensão de uma formação social autoritária, que buscou resolver conflitos por meio de mecanismos coercitivos do Estado, de um projeto de assimilação cultural e da supressão da diversidade cultural dos povos originários. Essa violência se manifesta não apenas na esfera social, mas também na fragmentação das subjetividades.

Torna-se necessário compreender a história brasileira como um

¹ Conforme Laura Ramos (2024), o neocolonialismo é a prática de dominação política, econômica e cultural exercida por países poderosos sobre nações mais fracas, após o período formal de colonização. Ele se manifesta através de mecanismos como dependência econômica, controle político indireto, intervenções militares e imposição de valores culturais, perpetuando relações de poder assimétricas e exploratórias.

processo marcado pela exploração, pela escravidão e por uma lógica eurocêntrica que moldou a ciência e as formas de pensar. Essa lógica, enraizada numa perspectiva evolucionista, colocava o homem branco europeu como medida para definir todas as coisas (Skidmore, 1976). A própria história brasileira, inclusive, reproduziu ideais eugenistas, com a participação de intelectuais renomados como Monteiro Lobato, membro da Academia Brasileira de Letras.

No Brasil, o movimento eugenista teve como principal expoente Renato Kehl, médico e escritor que difundiu ideias de “aprimoramento racial” através de medidas como controle de casamentos e esterilização de pessoas consideradas “inferiores”. Outros nomes importantes foram Monteiro Lobato, que defendia a imigração europeia para “branquear” a população, acreditando que, em determinado momento, indígenas e negros deixariam de existir, e Oliveira Viana, que associava características negativas à miscigenação.

Essas ideias, embora hoje refutadas pela ciência, tiveram forte impacto na construção da identidade nacional, perpetuando a marginalização de indígenas e negros. A eugenia serviu como base para políticas de branqueamento e exclusão social, reforçando estereótipos racistas e a ideia de uma hierarquia racial. As consequências desse processo são sentidas até hoje, na forma de desigualdades sociais, discriminação racial e na invisibilização da contribuição e do modo de ver e de viver de indígenas e afrodescendentes para a formação do Brasil.

Nesse sentido, até 2012, com a Lei da Igualdade Racial, as mudanças implementadas nas universidades públicas brasileiras foram historicamente voltadas às necessidades formativas das classes mais altas e brancas. A estrutura elitista dessas instituições contribuiu para a consolidação do que Maria Aparecida Bento (2007) denomina “pacto narcísico da branquitude”, que, no contexto universitário, se manifesta na invisibilização das práticas racistas presentes no cotidiano, desde as relações interpessoais até os epistemicídios, ou seja, o apagamento dos saberes ligados aos territórios ancestrais de povos

originários.

É por este motivo, que indígenas intelectuais² como Daniel Munduruku (2012) e Ailton Krenak (2020), apontam para a necessidade de preparação dos povos indígenas desde muito jovens dentro do campo político e do movimento indígena, pois a educação é vista como uma ferramenta com potencialidade para transformar o Estado (Munduruku, 2012; Fernandes, 2018). Como resultado do movimento indígena, somente a partir da Constituição Federal de 1988 que há o reconhecimento da organização, costumes e modos próprios de transmissão de conhecimento das comunidades indígenas. Esse reconhecimento permite que os indígenas reinventem a escola como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política, conforme Eloy Amado (2020, p. 19).

O crescimento da educação formal nos territórios indígenas, garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 2) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990, art. 28), impulsionou a demanda por professores indígenas. Considerando os modos de vida específicos desses povos e a necessidade de profissionais indígenas em diversas áreas, como educação, saúde e arquitetura, como forma de reivindicação do cumprimento desses direitos, intensificou-se a busca pelo acesso ao ensino superior público. Nesse contexto, surgiram as Licenciaturas Interculturais e a inserção de estudantes indígenas em cursos regulares.

No texto *Interculturalidade e educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos*, Tânia Amado e Madalena Brostolin (2011) analisam a implementação da interculturalidade na educação escolar indígena no Brasil, à luz da legislação e das políticas educacionais.

² Conforme Bergamaschi (2014), esse termo é usado para se referir aos indígenas que frequentam os espaços universitários e tornam-se intelectuais, e ao mesmo tempo, refere-se aos intelectuais orgânicos que são comprometidos com a luta de sua comunidade, ou seja, o indígena intelectual não está restrito aos muros da universidade, no entanto, é aquele que transita entre os dois mundos: o indígena e o não-indígena.

As autoras investigam os desafios e as possibilidades da efetivação de uma educação intercultural que valoriza e respeita os saberes originários e promove o diálogo entre diferentes modos de se relacionar com o território.

Tânia Amado e Madalena Brostolin (2011) diferenciam os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo, com destaque ao multiculturalismo, que embora reconheça a existência de diferentes modos de vida em um mesmo espaço, não promove necessariamente a interação e o diálogo entre eles. Essa falha se manifesta, por exemplo, em materiais didáticos que ignoram o ponto de vista indígena e reproduzem conteúdos como o “descobrimento” do Brasil sem problematizar o termo. Em contraposição, as autoras defendem a interculturalidade, que busca ultrapassar a mera coexistência entre formas de viver. A interculturalidade implica em relações horizontais e simétricas entre diferentes formas de viver, baseadas no respeito mútuo, na igualdade e na valorização da diferença. Visa, portanto, promover a valorização e a escuta de comunidades historicamente marginalizadas, como as indígenas.

Clarice Cohn (2005) denomina essa nova forma de educação de “educação diferenciada”, pois, à medida em que os e as indígenas conquistaram o direito à educação escolar promovida pelo Estado, também conquistaram que seus modos de vida, costumes, línguas e processos próprios de ensino-aprendizagem fossem respeitadas, embora ainda haja muito a ser conquistado na prática. A expectativa é que a oferta de educação diferenciada permita a continuidade da trajetória do e da indígena estudante em instituições não-diferenciadas, que se baseiam na legislação federal e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCN) de 1998. Esse movimento visa também formar professores indígenas “na tentativa de moldar a transmissão desses conhecimentos específicos de um modo respeitoso às expectativas dos indígenas” (Cohn, 2005, p. 487).

Nisso, em *Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil*, Luiz Eloy Amado (2020, p. 4) destaca que a

educação indígena prepara o indivíduo para transitar entre dois mundos – o indígena e o não indígena – com suas distintas cosmologias. Nessa trajetória, o indígena estudante, por meio da escola, vivencia uma construção identitária complexa, que incorpora elementos de outra forma de viver, que não lhe são próprias (Amado e Brostolin, 2011, p. 6). Esse processo resulta em uma identidade híbrida, que articula a cultura de origem com os conhecimentos adquiridos no contato com o mundo não indígena.

A fotografia e as imagens em movimento como uma proposta metodológica da aproximação

A Associação dos Povos Indígenas Estudantes da Universidade Federal do Pará (APYEUFPA) tem se destacado como um espaço fundamental na luta por equidade e justiça social na UFPA. Criada em 2011, a partir da necessidade de reunir e acolher estudantes indígenas recém-chegados à universidade, a APYEUFPA atua como forma de resistência ao racismo institucional e estrutural presente no ambiente acadêmico (Costa, 2019; San Martin, 2024). A associação busca garantir não apenas a presença, mas também a permanência e o protagonismo indígena na UFPA, construindo pontes para a inclusão e o empoderamento por meio de diferentes eixos de atuação.

No documentário *Reflorestando mentes e corações: indígenas mulheres na universidade* produzido entre 2022 e 2024, Putira Sacuena e Virginia Arapaso, mostram que um dos pilares da APYEUFPA é a luta por direitos e permanência, assim como, pelo território. Elaine Baré, indígena egressa do curso de Ciências Sociais, complementa mostrando que a luta incansável de indígenas estudantes, não se trata sobre algo individual, mas é uma luta coletiva, que por muitas das vezes, fez com que muitos estudantes deixassem de lado suas obrigações acadêmicas para atuarem politicamente na associação.

Além disso, Putira narra que a APYEUFPA promove ações de acolhimento e integração, como a semana do calouro, que facilitam a adaptação à vida universitária e fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. Outro eixo apresentado nas falas de

Putira e Virginia, é a conscientização e o combate ao racismo. Através de debates, campanhas e ações educativas, a APYEUFPA promove a reflexão sobre as questões indígenas, desconstrói estereótipos e preconceitos, e incentiva o respeito à diversidade de modos de viver. Simultaneamente, a associação estimula a participação política dos estudantes, incentivando-os a ocuparem espaços de decisão como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Essa participação garante que as perspectivas indígenas sejam consideradas na formulação de políticas e ações institucionais.

A presença indígena na universidade, impulsiona a transformação dos modos de produção de conhecimento normativos, conforme apontam Tânia Amado e Madalena Brostolin (2011), Cardoso e Oliveira (2021) e Fernandes (2018). Nesse sentido, a fotografia, como forma alternativa de apreensão de dados, assume um papel importante na produção de conhecimento sensível e complexo, aproximando pesquisadores e leitores da história oral e de modos de vida marginalizados pela academia. A fotografia, carregada de elementos simbólicos e emoções, permite romper com a ideia de uma ciência objetiva e registrar a história e as lutas da APYEUFPA, contribuindo para a construção de um registro histórico mais inclusivo e representativo da realidade indígena na universidade.

As ciências humanas, em especial a antropologia, historicamente se firmaram em uma forte tradição escrita, o que frequentemente relega formas alternativas de apreensão de dados, como a fotografia, a um papel secundário na produção de conhecimento (Achutti, 2003). Essa postura conservadora em relação à inovação (Ribeiro, 2005; Gama, 2020) ignora o potencial da fotografia para romper com a ideia de uma ciência objetiva e positivista, e aproxima pesquisadores e leitores da história oral e de modos de vida marginalizados pela academia. Afinal, a fotografia é um tipo de conhecimento sensível e complexo, produzido por um corpo que se movimenta e interage com diferentes ambientes, realidades e sujeitos, carregado de elemen-

tos simbólicos e emoções.

Em nossa pesquisa, a fotografia se apresentou como um caminho metodológico decolonial. A partir da perspectiva de autores como José Ribeiro (2005, p. 619), reconhecemos a fotografia como uma potente ferramenta para apresentarmos os resultados de pesquisa, por permitir a criação de mostras multissensoriais que articulam imagens, sons e escrita, e a expressão de vozes e perspectivas distintas. Conforme Fabiene Gama (2020), o uso criativo da fotografia no processo de aprendizagem, além de romper com o positivismo, gera produtos acessíveis a um público amplo.

Ao registrar suas experiências, perspectivas e lutas, a fotografia contribui para a desconstrução de estereótipos e para a construção de narrativas contra-hegemônicas. Etienne Samain (1995, p. 26) destaca a importância de refletir sobre a integração de práticas cognitivas e comunicacionais como visualidade, oralidade e escrita com tecnologias contemporâneas como fotografia, cinema, vídeo e informática, elementos essenciais para a antropologia visual.

A importância da fotografia na pesquisa antropológica remonta aos trabalhos pioneiros de Emílio Goeldi (1898-1897) na Amazônia brasileira (Belém), que reconheceu seu potencial para a representação gráfica de objetos de estudo e para comprovar evidências de campo (Simonian, 2006; 2007). A fotografia, além de registrar aspectos da cultura material e de suas transformações, retrata experiências de maneira sensível e detalhada, pois permite a captura de comunicações não verbais, expressões de sentimentos, sistemas de atitudes, mudanças sociais, padrões de comportamento e identidades (Bittencourt, 1998).

Para Bittencourt (1998), o processo imagético e a atribuição de significados pelos atores sociais são elementos cruciais na pesquisa com imagens. A fotoetnografia, consolidada como ferramenta antropológica por autores como Garrigues (2000), Young, Malinowski (1998) e Samain (1995), utiliza séries de fotos interligadas para construir narrativas visuais (Achutti, 2013, p. 9, 11). Essas narrativas, como

aponta Achutti (2013, p. 11), se constroem a partir da sequência de informações visuais proporcionada pelas fotografias, com o objetivo de privilegiar o olhar e a experiência visual do leitor/expectador.

A fotografia e as imagens em movimento se destacam como procedimento metodológico em uma antropologia da aproximação, uma vez que narrar a própria história e as lutas do seu povo requer intimidade e confiança entre pesquisadores e pesquisados. A fotografia, enquanto caminho metodológico revolucionário na antropologia, se alinha à proposta de etnobiografia defendida por Marcos Gonçalves (2012) e à “observação participante” como práxis potencialmente revolucionária de Alpa Shah (2020), ao promover uma antropologia da aproximação em que as histórias são contadas pelas próprias indígenas estudantes.

No contexto das gravações do documentário, a fotografia e as imagens em movimento extrapolam a mera captura de imagens, mas se tornaram um instrumento de reflexividade e de colaboração na construção de narrativas e conhecimentos situados. A etnobiografia, segundo Gonçalves (2012), busca compreender as trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados, considerando suas experiências, suas narrativas e seus contextos socioculturais.

A fotografia, nesse sentido, contribui para a construção de etnobiografias ao registrar momentos significativos da vida das indígenas estudantes, suas lutas, seus corpos-territórios³, seus espaços de vivência e suas relações sociais. As imagens fotográficas se tornam, assim, um importante recurso para a compreensão das subjetividades e das agências dessas mulheres, que narram suas próprias histórias e lutam por seus direitos.

Alpa Shah (2020), em seu texto *Etnografia? Observação participan-*

³ Categoria em emergência para se referir à noção de corpo que transcende o território e é marcado por lutas, identidades, sociabilidades independente dos espaços que habitam, como é o caso de indígenas que vivem nas grandes cidades e que sofreram processos migratórios. Entende o corpo enquanto um território vivo, com historicidade.

te, uma práxis potencialmente revolucionária, defende uma antropologia engajada e transformadora, que se aproxima dos movimentos sociais e contribui para as lutas por justiça social. A fotografia, nesse contexto, torna-se uma forma de registrar e dar duração às lutas e às resistências dos povos indígenas, dando visibilidade às suas demandas e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. No caso das estudantes indígenas da UFPA, o documentário registrou suas experiências na universidade, suas dificuldades, suas conquistas e suas lutas pelo acesso e a permanência dos parentes⁴.

No caso das gravações do documentário, embora Mayara assine a direção de fotografia, a captação das imagens em movimento foi realizada de forma colaborativa, com a participação ativa de Virgínia Arapaso Arapaso, que, em conjunto com Ignacio Araya, dirigiu o documentário. Nesse processo colaborativo, Virgínia Arapaso e Putira Sacuena se tornam agentes de sua própria representação e dão visibilidade às suas lutas por direitos coletivos.

Como afirma Etienne Samain (1995, p. 28), uma imagem, ou um conjunto delas, estáticas ou em movimento, permitem construir, com ou sem texto, uma narrativa visual que contribui para uma compreensão mais profunda dos seres humanos. Palavras, escritas e imagens são formas inteligentes, únicas e complementares de representar a “realidade”, que em si é impossível de ser totalmente apreendida. Tanto para Samain (1995) quanto para Achutti (2003), as imagens têm o poder de gerar reflexões sobre o mundo, pois não são apenas úteis para o pensamento, mas “formas que pensam”, linguagens capazes de expressar significados e produzir conhecimento.

Samain (1995) ilustra essa ideia no terceiro capítulo de seu livro *De um caminho a outro: ensaios sobre antropologia visual*, intitulado

⁴ Categoria êmica: “parente” é utilizado por diversos povos indígenas para se referir uns aos outros, ultrapassando o significado de laços sanguíneos diretos. Ele expressa um senso de comunidade e pertencimento a uma mesma história e ancestralidade compartilhada, além de reconhecer as lutas em comum por direitos e reconhecimento.

Narrativa Visual. No capítulo, o autor apresenta 24 imagens sem qualquer tipo de legenda ou explicação, o que instiga o leitor a construir sua própria interpretação. É uma proposta ousada dentro da antropologia visual, pois a imagem, por si só desperta a imaginação do observador e o instiga a construir sentidos. Dessa forma, as imagens transcendem o campo antropológico, expressam significados e emoções também por meio da poesia e da estética. É o que pretendemos fazer a seguir.

Fotoetnografia do Levante contra a votação do Marco Temporal em Belém do Pará, 2023















Considerações finais

Este estudo buscou analisar a trajetória de luta dos povos indígenas pelo acesso à educação, evidenciando como essa busca transcende a mera inserção no “mundo dos brancos” e se configura como uma forma de resistência e proteção do território. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma antropologia da aproximação, com o uso de fotografias e imagens em movimento como ferramentas de empoderamento e de construção de narrativas contra-hegemônicas. A análise das imagens produzidas em colaboração com estudantes indígenas da UFPA revelou a importância da representatividade indígena no ensino superior e as suas lutas por uma universidade mais plural, inclusiva e decolonial.

A presença indígena na universidade, impulsionada por ações afirmativas como o Processo Seletivo Especial – Indígenas e Quilombolas (PSE-IQ), tem um papel fundamental na transformação dos modos de produção de conhecimento. O PSE-IQ, composto por prova de conhecimentos gerais e entrevista, reconhece as especificidades dos

contextos indígenas, onde a oralidade e os conhecimentos territoriais têm grande importância. A APYEUFPA, como espaço coletivo de interação entre diferentes saberes e perspectivas, contribui para a construção de um conhecimento mais plural, integrado e comprometido com a transformação social, rompendo com a tradição escrita e positivista que historicamente marcou as ciências humanas.

O estudo também mostrou os desafios enfrentados pelos povos indígenas na garantia de seus direitos territoriais e educacionais, marcados por uma história de violência, exclusão e assimilação cultural. A partir da perspectiva de autores como Quijano (2014) e Wallerstein (1992), a pesquisa discutiu a colonialidade como um sistema de poder que perpetua desigualdades e hierarquias entre diferentes culturas e modos de vida. Nesse contexto, a luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios e pela efetivação de uma educação intercultural se apresenta como um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A antropologia, tradicionalmente apegada à escrita, muitas vezes negligencia o potencial de outras formas de produção de conhecimento, como a fotografia (Achutti, 2003). No entanto, autores como José Ribeiro (2005) e Fabiene Gama (2020) demonstram que a fotografia, enquanto linguagem sensível e complexa, rompe com a objetividade positivista e aproxima a pesquisa de histórias e modos de vida marginalizados. A fotografia permite a criação de narrativas multissensoriais, evidencia a subjetividade, contribui para a desconstrução de estereótipos e promove uma antropologia da aproximação (Deleuze e Guattari, 1995; Samain, 1995; Simonian, 2006; Bittencourt, 1998; Gonçalves, 2012; Shah, 2020).

Em nossa pesquisa, a fotografia se consolida como práxis decolonial, alinhando-se à etnobiografia (Gonçalves, 2012) e à observação participante (Shah, 2020). Ao registrar momentos significativos, lutas e corpos-territórios, a fotografia empodera as estudantes e dá visibilidade às suas narrativas e lutas por direitos coletivos. As imagens transcendem o campo antropológico, expressando significados

e emoções também por meio da poesia e da estética (Samain, 1995).

As imagens produzidas durante a pesquisa, especialmente aquelas relacionadas à produção do documentário, demonstram o potencial da fotografia e das imagens em movimento como ferramentas de empoderamento e reflexividade. No documentário, Putira Sacuena e Virgínia Arapaso Arapaso enfatizam a importância das políticas de permanência e das práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade e a singularidade das experiências indígenas com a educação.

As enunciações feitas por esta pesquisa busca contribuir para esse debate, explorando as narrativas presentes no documentário, os desafios e as estratégias de resistência de estudantes e intelectuais indígenas. A pesquisa aponta para a necessidade de reconfiguração dos espaços acadêmicos, que ainda reproduzem estruturas excludentes de produção de conhecimento.

Bibliografia

Abu-Lughod L., Do Rego F. e Durazzo L., *A escrita contra a cultura*, em “Equatorial. Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social”, 5(8), 2018, pp. 193-226.

Achutti L., *Fotos e palavras, do campo aos livros*, em “Studium”, 12, 2003, pp. 5-16.

Almeida A.W.B. de, *Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais*, em “Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais”, 6(1), 2004, pp. 9-32.

Amado E., *Situação jurídica das terras Terena em Mato Grosso do Sul*, em “Tellus”, 20(41), 2020, pp. 13-34.

Amado E. e Brostolin M., *Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB*, em *Anais do IV Seminário Povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica*, UCDB, Campo Grande 2011.

Amado E. e Brostolin M., *Interculturalidade e educação escolar in-*

dígena no Brasil: alguns apontamentos, em “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, 92(230), 2011, pp. 40-58.

Araya I., *Estratégias de permanência de indígenas estudantes na Universidade Federal do Pará: desafios e resistência*. Dissertação. Mestrado em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

Bento M., *Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira*, em “Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil”, 3, 2007, pp. 13-23.

Bergamaschi M., *Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação*, em “Tellus”, 26, 2014, pp. 11-29.

Bittencourt L., *Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica*, em B.F. Bianco e M. Leite (orgs.), *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*, Papirus, Campinas 1998, pp. 197-212.

Braga G. e Cardoso D., *Políticas públicas de ações afirmativas: desafios enfrentados por indígenas discentes na graduação da Universidade Federal do Pará*, em “Revista Educação e Políticas em Debate”, 11(1), pp. 362-382, 2022.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988], url: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html.

Brasil. *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [1990], Planalto, 1990, url: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Cardoso D. e Oliveira A., *Desafios no Ingresso e Permanência de Indígenas na Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA): 10 Anos de uma Política de Ação Afirmativa*, em *20º Congresso Brasileiro de Sociologia*. Anais Eletrônicos [...], n. 20, CP21. Sociedade e Universidade, Belém 2021.

Castro E., *Pensamento crítico latino-americano*, Annablume, São Paulo 2019.

Cohn C., *Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena*, em “Cadernos de Educação Escolar Indígena”, 3(1), 2004, pp. 94-111.

Cohn C., *Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros*, Tese de Doutorado, SBD-FFLCH-USP 2005.

Cohn C., *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*, em “Perspectiva”, 23(2), 2005, pp. 485-515.

Carone I. e Bento M. (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, Vozes, Petrópolis 2007.

Costa E. et al., *Avaliação do condicionamento de jogadoras amadoras de futsal indígenas da associação dos povos indígenas estudantes na Universidade Federal do Pará (APYEUFPA) e de futebol de campo das indígenas da etnia Tembé*, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém 2019.

Costa G. e Costa A., *Movimento Indígena no Brasil: Militância, Educação e o caminho para a preservação cultural*, em *Anais do V Congresso Nacional de Educação*, PUC Minas, Belo Horizonte 2018.

Fernandes, E., *Políticas afirmativas para povos indígenas—sob o olhar dos protagonistas*. Tese de Doutorado em Antropologia, Universidade Federal do Pará”, Belém 2018.

Gama F., *A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla*, em “Anuário Antropológico”, 45(2), 2020, pp. 188-208.

Gama F., *Antropologia e fotografia no Brasil: o início de uma história (1840-1970)*, em “GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia”, 5(1), 2020, pp. 82-113.

Garrigues E., *L'écriture photographique. Essai de sociologie visuelle*, L'Harmattan, Paris 2000.

Guber R., *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Norma, Bogotá 2001.

Krenak A., *O amanhã não está à venda*, Companhia das letras, São Paulo 2020.

Kopenawa D. e Albert B., *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, Companhia das letras, São Paulo 2019.

Monteiro V., *Mulher indígena: resistência em tempo de retrocesso de direitos*, em “Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades”, 243, 2018, pp. 104-119.

Munduruku D., *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, Paulinas, São Paulo 2012.

Neves C., Raizer L. e Fachinetti R., *Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira*, em “Sociologias”, 9(17), 2007, pp. 124-157.

Peirano M., *Etnografia ou teoria vivida*, em “Ponto Urbe”, 2, 2008, pp. 1-11.

Perren J., *Enfoque biográfico: aproximaciones teóricas, herramientas metodológicas y potencialidad en los estudios regionales*, em “Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales”, 10(2), 2012.

Quijano A., *Colonialidade do poder e classificação social*, em Santos B. de S. e Menezes M.P. (Orgs.), *Epistemologias do Sul*, Cortez, São Paulo 2009, pp. 73-118.

Quijano A., *Cuestiones y horizontes, una antología esencial*, Fondo de Cultura Económica, Lima 2014.

Quijano A. e Wallerstein I., *Americanity as a Concept; or, the Americas in the Modern World-System*, em “International social science journal”, 7(4), 1992, pp. 549-557.

Ramos L., *As relações do Reino Unido com a África: do neocolonialismo ao “novo” neocolonialismo do século XIX*, Trabalho de conclusão. Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto Alegre 2024.

Ribeiro J., *Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação*, em “Revista de Antropologia”, 48, 2005, pp. 613-648.

Samain E., *Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia*, em “Horizontes antropológicos”, 1(2), 1995, pp. 23-60.

Skidmore T., *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, Companhia das letras, Rio de Janeiro 1976.

Simonian L., *Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia*, em C. Kawhage e S. Ruggeri (Orgs.), *Imagem e pesquisa na Amazônia: ferramentas de compreensão da realidade*, Mus. Par. Emílio Goeldi, Belém 2007, pp. 15-52.

Simonian L., *Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia*, Paper 196, em “Papers do NAEA”, 15(1), 2006, pp. 3-38.

Simonian L., *Pescadoras de camarão: gênero, mobilização e sustentabilidade na ilha Trambioca, Barcarena, Pará*, em “Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas”, 1, 2006, pp. 35-52.

Svampa M., *Clases medias, cuestión social y nuevos marcos de sociabilidad* em “Punto de vista”, 67, 2000, pp. 34-40.

Young M.W., *Malinowski's Kiriwina. Fieldwork photography, 1915-1918*, University of Chicago Press, Chicago 1998.

O autor e as autoras

IGNACIO SAN MARTÍN é um pesquisador em formação, possui mestrado em Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil, e graduação em Psicologia na Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, em 2020. Seus interesses de pesquisa se concentram nas temáticas dos direitos humanos, memória coletiva, relações étnico-raciais, interculturalidade e políticas de acesso e permanência na educação superior.

LARISSA RAIZA COSTA CARNEIRO, formada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma instituição (UFPA). Foi bolsista de iniciação científica no projeto *As estratégias de profissionais da saúde para não*

sofrer no trabalho, coordenado pelo professor Dr. Eric Campos Alvarenga. Atua como psicóloga do trabalho em uma empresa privada do município de Belém. Ademais, participa do grupo de pesquisa TRAMA. Trabalho e Masculinidades.

MARIA FERNANDA MONTEIRO FAVACHO possui Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP-UFPA) na linha de pesquisa Sociedade e Saúde. Dentre as pesquisas que desenvolve, possui interesse nas áreas da psicologia social, psicologia escolar e educacional, ações afirmativas e relações étnico-raciais.

MAYARA FEITOSA TEODORO, mestranda no Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Pará/UFPA. Graduada em Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Amapá/UNIFAP pelo sistema de cotas raciais, foi Bolsista do Programa Bolsa Trabalho Universitária, lotada no Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia - NITT/UNIFAP. Bolsista de Iniciação Científica na modalidade PIBIC/CNPq 2017/2018.

Tana libera tutti! Trasformare le narrazioni intorno ai disturbi della nutrizione e alimentazione

Den Free Everyone! Transforming narratives around eating disorders

ANTONELLA CUPPARI E SILVIA LURASCHI

Too often the cultural representations of the stories of those who experience a Nutrition and Eating Disorder (DNA), place the understanding of the disorder and the actions aimed at containing it exclusively within the individual and medical sphere. The diagnosis, while helping to describe the origin of the disease in order to localise and objectivise its cause, delivers a label around which narratives take shape. The words chosen to narrate an experience of distress are a powerful epistemic tool. When a person is 'taken into care' by the services, he or she becomes a 'patient' and the object of planning and evaluations that risk reducing the discursive universe that gives voice to the person's experience. Starting from the individual stories of those who have experienced a DNA, investigated using the methods of autoethnography and duoethnography, the cooperative and performative research that is the subject of this article has been proposed as a pathway for the emergence of stories and bodies that has also taken on a political value. The sharing of individual stories within relational, and collective learning devices, and the use of performance art as a political act to express dissent, made it possible to give citizenship to the grief of those who had experienced a DNA and to keep alive a transformative tension in the stories.

Keywords: Eating Disorders, Performative research, Narration.

Antonella Cuppari e Silvia Luraschi, *Tana libera tutti! Trasformare le narrazioni intorno ai disturbi della nutrizione e alimentazione*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603167

Premessa

Il contributo descrive il percorso e i primi effetti generati da una ricerca performativa sul tema dei Disturbi della Nutrizione e Alimentazione (DNA) realizzata nel nord Italia, in provincia di Lecco, e che ha coinvolto enti di terzo settore, cittadini e professionisti attivi in ambito culturale e artistico. L'approccio alla ricerca si è fondato su un'epistemologia sistemica e relazionale (Formenti, Luraschi e Cuppari, 2023) e sul riconoscimento del potere agentivo e politico dei corpi nello spazio pubblico (Barad, 2007; Butler, 2017). Obiettivo principale del lavoro era quello di provocare una riflessione sulla tendenza a considerare il disagio dei corpi come un problema riconducibile alla sola sfera individuale e che spesso trova forza nel potere definitorio della diagnosi. La diagnosi, infatti, non è un "progetto innocente" (Urbistondo-Cano e Simon, 2022, p. 136) e porta con sé il pericolo di un'unica storia, fissa, satura e che parla unicamente la lingua della patologia (Cuppari e Formenti, 2023).

La ricerca si è composta di due fasi propedeutiche che hanno creato le precondizioni affinché la fase performativa, oggetto di questo contributo, potesse innestarsi. Il percorso, iniziato a ottobre 2022, ha visto noi ricercatrici impegnarci in una prima fase di scrittura auto-etnografica, volta a posizionarci e a connetterci con la letteratura scientifica che ha indagato il tema dell'anoressia da un punto di vista auto-etnografico, avendo entrambe avuto un passato di anoressia (Cuppari e Luraschi, 2023a). L'analisi della letteratura ci ha permesso di avere coordinate teoriche ed empiriche entro cui collocare il nostro discorso. Negli studi presi in esame viene sottolineata la necessità di far emergere esplicitamente la voce delle anoressiche,

oltre le prospettive interpretative dominanti, quella medica e quella femminista. In entrambe le visioni viene confermata una scissione che, nel discorso medico, si focalizza sulla polarizzazione tra mente e corpo che produce un sé disincarnato mentre, nelle teorizzazioni femministe, riguarda l'individuo e la cultura che produce un corpo senza sé (Lester, 2018).

Nella seconda fase della ricerca abbiamo riscritto le nostre storie individuali, attraverso il metodo duoetnografico (Norris, Sawyer e Lund, 2012), riconoscendo, in questo atto narrativo, un potenziale trasformativo e informativo utile, non solo a rileggere la nostra storia personale, ma anche professionale di cooperatrici sociali attive nell'ambito della relazione di cura (Cuppari e Luraschi, 2023b). Questa fase del lavoro ha fatto emergere come metafora connettiva quella della gravità. La gravità se da un lato è comunemente interpretata come condizione di pericolo a cui i corpi sono esposti a causa di comportamenti che, nell'anoressia, li privano del nutrimento necessario a sopravvivere, dall'altro lato ha in sé anche la forza attrattiva a cui tutti i corpi sono assoggettati. Lo stesso corpo anoressico attrae sguardi preoccupati, di dissenso o disgusto. Nominare e accogliere le tensioni che abitano una condizione di "gravità" ci ha consentito, attraverso la riscrittura, di riconoscere anche il desiderio di vita e di visibilità insito nel dolore che, se non respinto, può fare del "peso" che affligge una spinta verso la trasformazione (*ibidem*).

Questo movimento di "uscita dal nascondiglio" ha preso avvio dalla parola che, dallo spazio privato della dimensione intrasoggettiva, ha iniziato ad abitare uno spazio relazionale e intersoggettivo. Questa terra di mezzo, nutrita dalla pratica della scrittura duo-etnografica, è diventata teatro in cui apprendere a disapprendere (Bateson, 1976) le modalità abituali in cui eravamo solite raccontarci e in cui tenere viva una tensione tra l'esistente e il possibile, ricercando inedite connessioni capaci di generare trasformazioni dentro le nostre storie.

Uscire allo scoperto: dal “disturbo” individuale al movimento performativo collettivo

L'uscita allo scoperto dei nostri discorsi sul corpo e sulle nostre esperienze di anoressia ha generato ad un certo punto il bisogno di coinvolgere attivamente i nostri corpi in relazione, riconoscendone la peculiarità della loro voce politica.

Come afferma Straniero (2018) riprendendo Bordieu, “tutto quello che si fa con il corpo o che si mette su di esso pone l'individuo in una determinata posizione, in un certo spazio” (ivi, p. 64). Il corpo e la sua voce sono da sempre oggetto di azioni volte a disciplinarli, attraverso discorsi culturali che, a seconda delle diverse epoche storiche, hanno messo maggiore enfasi sul ruolo dello Stato o sulla responsabilità individuale. Il controllo sociale delle forme del corpo e dei loro appetiti (anche sessuali) chiama in causa la dicotomia natura-cultura e posiziona i corpi e i comportamenti dentro confini di legittimità sociale (*ibidem*). Ciò che non trova legittimità diventa “disturbo” (in inglese *disorders*): il disturbo, tuttavia, nel linguaggio medico e nel senso comune, finisce con il perdere ogni riferimento con la dimensione relazionale e culturale che lo ha generato e significato per divenire problema unicamente individuale, diagnosi inscritta nel corpo.

Haraway (2024) ha dedicato molta attenzione alle strutture tropologiche e metaforiche con cui vengono affrontati alcuni problemi e trovate immagini e parole per definirli. *Staying with the trouble* (Haraway, 2016), stare quindi in relazione con ciò che “disturba” offre per la filosofa la possibilità di apprendere a stare in questa epoca disturbante e coglierne il potere informativo, spiazzante e generativo delle differenze. Una conoscenza siffatta non può che attingere a metodi modesti, disordinati e vulnerabili, profondamente relazionali (Barad, 2007), metodologie incorporate dove chi ricerca è in relazione viva e attiva con le crisi di questo tempo.

La ricerca performativa si fonda sull'idea che tutti i corpi hanno agentività e che materia e significato sono profondamente intrecciati in atti performativi (Barad, 2007). Ne deriva una teoria pratica che intreccia azione e conoscenza, in cui chi ricerca è parte attiva e partecipa alla costruzione del sapere e nel fare questo mette in crisi le categorie tradizionali della ricerca: i dati non sono più “dati” ma co-generati nell'intrazione (*intra-action*) con il contesto (Barad, 2007). Le ricercatrici sono così impegnate con il proprio corpo sensibile e sensuale nell'analisi e nella comprensione di ciò che accade nel processo. Il loro posizionamento non è statico ma cambia con il procedere stesso della ricerca in un intreccio, eticamente impegnato, di materialità, discorsività e socialità (Ostern *et al.*, 2021), attraverso “forme di analisi multiple che moltiplicano il senso e aprono a possibili trasformazioni” (Luraschi, 2021, pp. 88-89).

La scelta performativa è quindi maturata nel naturale procedere del percorso di messa in movimento delle nostre storie e del materiale narrativo raccolto durante le fasi auto-etnografiche e duo-etnografiche della ricerca. Nel prossimo paragrafo verrà brevemente descritto il processo che ha portato alla realizzazione della video-performance *Mangia* e in quello successivo ci soffermeremo sui primi risultati generati dal processo.

Tana libera tutti: dal linguaggio scritto all'azione performativa nello spazio pubblico

La “svolta performativa” (*performative turn*) nella ricerca etnografica nasce dalla consapevolezza dell'esistenza di un doppio limite che vede da un lato voci incorporee (*bodiless voices*) nella scrittura etnografica e, dall'altro, corpi senza voce (*voiceless bodies*) che desiderano resistere ai poteri colonizzanti del discorso (Langallier, 1999, p. 126).

Nell'ambito della nostra ricerca sui DNA, questa riflessione con-

divisa sui nostri corpi e sul nostro passato di anoressia ci ha condotte quasi inevitabilmente al bisogno di “ridare corpo” alle nostre esperienze dentro una scena che presto si è aperta all’esistenza di altre storie. Fin dalla pubblicazione del nostro primo articolo e alla condivisione sulle piattaforme digitali social del percorso di ricerca che stavamo conducendo, siamo entrate in contatto con l’esperienza di altre persone che avevano vissuto in prima persona o da vicino un DNA. Il venire a contatto con queste storie ci ha interrogate circa l’impatto politico del percorso di ricerca che stavamo conducendo. In particolare, la possibilità di far uscire il disagio da una dimensione esclusivamente individuale e da un universo discorsivo che lo relega, in quanto epidemia, nell’ambito della biologia (e quindi dell’inenarrabilità), ci ha consentito di restituirgli cittadinanza dentro la complessità dell’esperienza umana¹.

L’esperienza umana è caotica e disordinata e richiede una pluralità di metodi di conoscenza che sappiano ribaltare i discorsi in una costante emancipazione dei significati. Nella ricerca performativa ciò accade non solo concettualmente ma anche metaforicamente e fisicamente (Spry, 2001). Nella terza fase della ricerca abbiamo raccolto così il materiale narrativo tratto da libri (biografie scritte da persone con storie di DNA, romanzi sul tema, componimenti poetici, ...), podcast, articoli di giornale ed eventi realizzati in provincia di Lecco e Milano, da noi organizzati tra febbraio e inizio giugno 2024. La raccolta del materiale narrativo era finalizzata alla creazione di una video-performance collettiva che potesse portare punti di vista altri sui DNA ed essere utilizzata per gli sviluppi del progetto². Gli eventi hanno riguardato:

¹ A tal proposito è da notare come, nel volume curato dal Ministero della Salute che discute i risultati del progetto CCM – *Piattaforma per la lotta alla malnutrizione in tutte le sue forme (triplo burden: malnutrizione per difetto, per eccesso e da micronutrienti)* (Dalla Ragione, Vicini, De Santis e Ferri, 2022), si parli di DNA come di un’epidemia nascosta, richiamando quindi un universo discorsivo che si riferisce alla diffusione per contagio di una malattia e che poco ha a che vedere con i DNA.

² Le attività legate a questa fase di ricerca, compresa quella di creazione del video, sono state realizzate grazie al supporto, anche economico, di due Enti di Terzo Settore della provincia di Lecco per cui Antonella lavora come responsabile dell’area sociale e culturale

la nostra partecipazione come discussant alla presentazione di un romanzo fantasy a sfondo autobiografico sul tema dell'anoressia (Alzati e Acerbi, 2023) nella città di Lecco;

due workshop narrativi, uno online e uno in presenza, aperto a persone che avevano incontrato o vissuto sulla propria pelle l'esperienza di un DNA: le parole chiave selezionate insieme alle partecipanti sono state la base per costruire i gesti del *flash mob* collettivo;

incontri di improvvisazione e composizione coreografica a partire dal materiale narrativo raccolto e che ha coinvolto dapprima un coreografo e Antonella, quest'ultima in qualità di ricercatrice con competenza nell'uso di metodologie di ricerca *dance-informed*, e poi Silvia e una seconda danzatrice: insieme hanno costituito il gruppo di quattro interpreti delle prime tre scene della video-performance;

un *flash mob* collettivo dove hanno preso forma le parole raccolte nei workshop narrativi. Al *flash mob*, che è andato a comporre la quarta scena della video-performance, hanno partecipato più di venti persone afferenti a scuole di danza, compagnie teatrali, operatori sociali, ricercatori accademici, coinvolti attraverso call pubbliche e passaparola.

La creazione della video-performance ha visto quindi la creazione di un gruppo di ricerca e lavoro misto che ha messo in relazione il mondo accademico con quello delle professioni artistiche e del lavoro sociale. Insieme a noi hanno collaborato oltre al coreografo-danzatore e alla danzatrice professionista, entrambi con una storia di DNA, un musicista e un videomaker, entrambi con un'esperienza professionale in campo sociale e teatrale.

In fase di progettazione della video-performance ci siamo a lungo

(cooperativa sociale La Vecchia Quercia, Calolziocorte) e referente dell'area ricerca e innovazione di Impresa Sociale Girasole (Consorzio Consolida, Lecco).

confrontati come gruppo di ricerca sul materiale narrativo selezionato durante le fasi propedeutiche e sul tipo di struttura narrativa che volevamo creare. Metodologicamente ci è stato utile riferirci ad altre ricerche *dance-informed* (Bangley e Cancienne, 2002; Cuppari, 2024; Ferri, 2018). Il processo di composizione coreografica e musicale ha seguito un percorso per fasi simile a quello indicato da Cancienne (2012, tabella 1). In un primo momento, Antonella insieme al coreografo e al musicista hanno portato il materiale narrativo dal mondo esterno al mondo interno immaginativo (*taking-in*). Successivamente, ci si è focalizzati sulle risonanze sensoriali, evocative e corporee presenti nei testi (*feeling*), poi tradotte in immagini e movimento attraverso l'improvvisazione e composizione coreografica. Questo terzo passaggio, che si è allargato anche a Silvia e alla seconda danzatrice, ha dato forma alle prime tre scene e ai gesti del flashmob (*imaging and transforming*). Infine, coreografie e gesti del *flash mob* sono andati a comporre le scene della video-performance (*forming*).

Tabella 1. Fasi del processo creativo ispirate al modello di Cancienne (2012).

Fase	Processo creativo
<i>Taking-in</i>	Il materiale narrativo di ricerca viene portato nel mondo interiore e immaginativo del coreografo, del musicista e della ricercatrice.
<i>Feeling</i>	Viene posta attenzione all'aspetto sensoriale, evocativo e incorporato presente nel materiale narrativo (sensazioni corporee, memorie personali, nuove immagini)
<i>Imaging</i>	Sensazioni e immagini vengono trascritte e coreografo e ricercatrice iniziano un lavoro di improvvisazione e ricerca coreografica a partire dalle sensazioni e dalle immagini. Un processo analogo avviene per la composizione musicale.
<i>Transforming</i>	Le sequenze coreografiche diventano materiale provvisorio che viene condiviso con le altre interpreti, riadattato e modificato in relazione ai loro rimandi. Vengono composte le prime tre scene che andranno a comporre la video-performance e i gesti del <i>flash mob</i> per la scena conclusiva.
<i>Forming</i>	Musica e coreografia trovano sintesi e integrazione nella video-performance.

Dalla parola alla danza, dalla danza alla parola: produrre ambiguità per trasformare le narrazioni sociali intorno ai DNA

“Ci sono storie che intrappolano e storie che salvano. [...] È sorprendente accorgersi di quanto poco basterebbe per vivere, o sfiorare vite, radicalmente diverse.”
(Aviv, 2023, pp. 32-35)

La video-performance *Mangia* è stata presentata in occasione della Giornata mondiale della salute mentale del 10 ottobre 2024, attraverso una campagna di divulgazione mediatica che ha coinvolto, per il momento, i canali di comunicazione digitale degli enti sostenitori del progetto (figura 1).



Figura 1. Immagine tratta dalla video-performance *Mangia*: <https://m.youtube.com/watch?v=P7rWB0L6zOY&sfnsn=scwspwa>.

Come insegnano gli studi sull'*arts-based research* (Leavy, 2009), prerogativa dei linguaggi artistici è quella di innestare nel proces-

so di ricerca una *productive ambiguity* (Eisner, 1997), un'ambiguità cioè capace di trasformare le tensioni che disturbano le attuali comprensioni in opportunità di apprendimento individuale e collettivo. Influenzata principalmente dalla descrizione delle esperienze estetiche di Dewey (1934) e dalla nozione di flusso di Csikszentmihalyi (1990), l'ambiguità diventa per Eisner produttiva quando l'incontro con la differenza e con un linguaggio altro stimolano curiosità, immaginazione e la considerazione di nuove possibilità e prospettive (Shipe, 2019). Al fine di conferire al video tale ambiguità, si è scelto di dare alla sceneggiatura una struttura semplice, di caratterizzare poco i personaggi e di non inserire nella traccia audio i testi del materiale narrativo delle precedenti fasi di ricerca e che hanno ispirato la danza, fatta accezione per una frase in apertura che ha avuto la funzione di contestualizzare al minimo quello che seguiva.

Il video si è così composto di quattro scene sostanziali:

Scena 1: una persona arriva correndo dal bosco, scende delle scale di un centro sportivo che portano in uno spogliatoio; lì comincia a svestirsi.

Scena 2: nello spogliatoio c'è un'altra persona che tiene tra le mani una grande cornice. Le due persone sono ora entrambe vestite dello stesso colore, nero, e iniziano una danza di rispecchiamenti.

Scena 3: la persona che era arrivata nello spogliatoio si trova spinta, respinta fuori nel corridoio dove altre due persone, vestite di rosso, la tirano, si lasciano tirare, la seguono nel movimento, la prendono in braccio, la posano a terra, l'abbracciano e poi, gradualmente, tutte e tre si dirigono verso le scale e l'uscita (figura 2).

Scena 4: le tre persone sono ora affacciate su di un campo di calcio che dà su un paesaggio naturale di lago e montagna. Nel campo ci sono altre persone che danzano una coreografia comune di gesti, poi queste raggiungono le tre e tutte insieme

cominciano una processione che si inoltra nel bosco, da dove la persona all'inizio del video era giunta.



Figura 2. Scena tre, tratta dalla video-performance *Mangia*.

Al fine di raccogliere i primi effetti generati dal processo di realizzazione del video e dalla visione dello stesso, abbiamo chiesto alle persone che hanno partecipato alla realizzazione del video di condividere le loro riflessioni sull'esperienza, per dare valore non solo al risultato finale (il video) ma anche al processo che lo aveva generato. Di seguito alcune restituzioni³:

Per quanto mi riguarda quello che mi ha colpito molto della giornata di riprese è stato essere come in una condizione surreale, mi sono sentita staccata dal resto del mondo, dalla quotidianità. Questa è stata la componente emotiva prevalente. Un'altra cosa che mi ha colpito è lo sguardo di P. durante

³ Le restituzioni sono estratti dalla trascrizione anonimizzata di messaggi via Whatsapp che le ricercatrici hanno raccolto con il consenso dei/delle partecipanti nei giorni seguenti il *flash mob*.

i momenti di relazione, molto intenso, molto forte, al punto tale che mi sono resa conto che, quando la mia attenzione si abbassava nella ripetizione, il suo sguardo mi rendeva consapevole di questo abbassamento di livello, questo filo molto forte nel contatto dei nostri occhi. E poi sono stata colpita dal dito (rotto) di A., anche se so che nel lasciarsi prendere dal flusso, dal flusso bisogna saper prendere quello che arriva.

Ripenso ancora ad A., al suo dito rotto.

Per me è stato importante partecipare a questo *flash mob*. Ho un'amica che in questo momento è ricoverata in ospedale per anoressia ed essere qui è un modo per farle sentire che ci sono.

Nella prima citazione, il tema dello sguardo nel rispecchiamento e nella ripetizione assume una qualità differente rispetto a quanto emergeva dal materiale narrativo di partenza: mentre nei testi originali esso era intriso di giudizio e di controllo, qui ora lo sguardo diventa relazione e possibilità di situare il corpo, di renderlo nuovamente presente. Questa differenza può diventare così informazione per avere nuove chiavi di lettura delle storie e aprire nuove possibilità di azione.

Nelle prime due citazioni, inoltre, viene rievocato l'incidente che ha provocato un piccolo infortunio ad Antonella. Questo è avvenuto durante le riprese della terza scena, che per noi rappresentava il processo di cura che può aiutare le storie a "uscire allo scoperto". Sia l'evento della frattura che la visione del video ci ha messo invece di fronte alla complessità di questa scena che non era fatta solo di movimenti carezzevoli ma era espressione delle tensioni che attraversano il percorso che porta una storia ad abitare lo spazio collettivo.

Nella terza citazione, infine, pronunciata da una delle partecipanti al *flash mob*, viene espressa la vicinanza emotiva con l'esperienza di anoressia di una persona cara e che passa per un esserci che coinvolge

l'intero corpo e la sua relazione con la scena pubblica.

Il processo di realizzazione del video e la possibilità di cominciare a prenderne le distanze per guardare gli effetti generati dalla sua ambiguità produttiva ci sta offrendo la possibilità di sentirci parte di una vicenda collettiva, come esemplificato nella poesia che chiude la video-performance e scritta dopo la giornata di riprese:

La forma di un corpo non dice
del suono inudibile delle ossa
del tempo scandito dal petto
della fame delle mani

siamo forti di una forza incapace
di reggersi sulle proprie gambe
la forza dei nostri corpi
ha la forma di un abbraccio

(A. Cuppari)

Nel momento in cui stiamo scrivendo abbiamo scelto, in accordo con gli interlocutori del territorio che fino ad oggi hanno sostenuto la ricerca, di utilizzare la video-performance come stimolo per avviare un processo di riflessività critica collettiva sul tema che possa coinvolgere agenzie educative del territorio (istituti scolastici, centri diurni), presidi socio-sanitari, operatori sociali, volontari e cittadini.

Conclusioni

In un recente articolo uscito su “Animazione sociale”, storica rivista degli operatori sociali, il filosofo Marco Rovelli pone l'attenzione sulla necessità di riattivare la dimensione politica (nel senso di prendersi cura della *polis*, della vita in comune) nella cura del disagio

psichico. Il presupposto è quello per cui ciò che diciamo di essere e ciò che siamo ha una natura fondamentale relazionale ed è l'emergenza di un processo che lo precede (Rovelli, 2024). In particolare, l'autore si sofferma sulle caratteristiche di una società della performance che spinge le persone ad evitare il fallimento, a inseguire il successo in ogni campo e a competere e che genera nei giovani (e non solo) forme di sofferenza depressive (tra cui viene citata anche l'anoressia).

Tali riflessioni sono molto in linea con la “svolta relazionale” che sta attraversando diversi ambiti di studio e di ricerca (Barad, 2007). Ci sembra interessante notare come, nell'ambito della ricerca oggetto di questo contributo, la parola “performance”, che nel discorso di Rovelli è il diktat imposto dalla società e da contrastare, è diventata nella ricerca da noi proposta un metodo con il quale decostruire e ricostruire le narrazioni intorno ai Disturbo della Nutrizione e Alimentazione (DNA). Entrambi i significati attribuiti alla parola diventano veri in relazione al con-testo a cui si riferiscono e la possibilità di vederli entrambi permette di rivitalizzare la nostra relazione con le parole che scegliamo per raccontare e raccontarci.

In questa possibilità di prendersi gioco delle parole riteniamo si possa collocare il senso di una ricerca che si pone in modo vivo, attivo e, perché no, anche *irriverente* (Cecchin, 1987) con i discorsi del nostro tempo. La possibilità di “dare corpo” al disagio psichico individuale dentro una dimensione relazionale e collettiva ha permesso di connettere esperienze individuali, farne emergere le forze insite nella relazione per dar forma a nuove storie che si sono posizionate sulla scena pubblica. L'utilizzo di metodologie *arts-informed* (Leavy, 2009) ha inoltre consentito di generare una “produttiva ambiguità” (Eisner, 1997) che, pur attingendo dal materiale narrativo raccolto durante le precedenti fasi di ricerca, ne ha preso le distanze, permettendo agli attori di divenire spettatori attivi delle proprie storie.

Tale danza dei posizionamenti può costituire il pre-testo per decostruire alcune parole che abitualmente gravitano intorno all'espe-

rienza di chi vive un DNA e provare a riabitarle in modo rinnovato. Questo approccio nei confronti delle storie di sofferenza, anche quelle non riconducibili a un'etichetta clinico-diagnostica, si avvicina a quell'attitudine che la sociolinguista Vera Gheno (2024) definisce *grammamore*, cioè l'impegno a instaurare con le parole una vera e propria relazione d'amore, sana, libera e matura, riconoscendo in questo impegno il potere di cambiare il mondo: perché la salute passa anche dalle parole.

Riferimenti bibliografici

Alzati G. e Acerbi E., *Quando crederai in te*, Teka, Lecco 2023.

Aviv R., *Stranieri a noi stessi*, Iperborea, Milano 2023.

Bagley C. and Cancienne, B., *Dancing the Data*, Peter Lang, New York 2002.

Barad K., *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Duke University Press, Durham 2007.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

Butler J., *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Nottetempo, Milano 2023.

Cancienne M.B., *From research analysis to performance: the choreographic process*, in Knowles J.G. e Cole A.L. (eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*, Sage, Thousand Oaks 2012, pp. 397-406.

Cecchin G., *Hypothesis, circularity and neutrality revisited: An invitation to curiosity*, in "Family Process", 26(4), 1987, pp. 405-413.

Csikszentmihalyi M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper perennial, New York 1990.

Cuppari A., *Dancing the crisis and its transformative potential: A cooperative and performative research with an Italian disability service system during the Coronavirus pandemic*, in "Jour-

nal of Transformative Education”, 22(3), 2024, pp. 251-264, doi.org/10.1177/15413446241234834.

Cuppari A. e Formenti L., *Dai casi alle storie in movimento. Un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità*, in “Educational Reflective Practices”, 1, 2023, pp. 130-150, doi.org/10.3280/erp1-2023oa15882.

Cuppari A. e Luraschi S., *How the experience of anorexia can nourish social work*, in N. Fairchild (ed.), *6th European Congress of Qualitative Inquiry. Qualitative Inquiry in the Anthropocene: Affirmative and generative possibilities for (Post)Anthropocentric futures*, Congress Proceedings Book, University of Portsmouth, 2023a.

Cuppari A. e Luraschi S., *Quante storie! Narrare l'esperienza dell'anorexia per riflettere sul lavoro di cura*, in “Medical Humanities & Medicina Narrativa”, 1(4), 2023b, pp. 297-306.

Dalla Ragione L., Vicini M., De Santis C. e Ferri S., *I Disturbi della nutrizione e alimentazione. Un'epidemia nascosta*, Roma 2022, www.ccm-network.it/imgs/C_27_MAIN_progetto_577_1_file.pdf.

Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Sesto San Giovanni 2007 (1934).

Eisner E.W., *The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation*, in “Educational Researcher”, 26(6), 1997, pp. 4–10, doi.org/10.3102/0013189X026006004.

Ferri N., *Exploring nomadic researcher's posture through a video performance*, in *ECQI 2018 Proceedings*, Leuven 2018.

Formenti L., Luraschi S. e Cuppari A., *Metacorpi: Nurturing ecosystemic sensitivity in a museum experience between human and non-human*, in “MeTis”, 12(2), 2022, pp. 355-375.

Gheno V., *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Einaudi, Torino 2024.

Haraway D., *Come una foglia*. Donna J. Haraway in conversazione con Thyrza Nichols Goodeve, Tlon, Roma 2024.

Haraway D., *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016.

Langallier K., *Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure*, in “Text and performance Quarterly”, 19, 1999, pp. 125-144.

Leavy P., *Method meets art. Arts-based research practice*, The Guilford Press, New York 2009.

Lester J.R., *Ground Zero: Ontology, recognition, and the elusiveness of care in American eating disorder treatment*, in “Transcult Psychiatry”, 55(4), 2018, pp. 516-533.

Luraschi S., *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando, Roma 2021.

Norris J., Sawyer R.D. e Lund D. (a cura di), *Duoethnography. Dialogical methods for social, health, and educational research*, Left Coast Press, Walnut Creek 2012.

Østern T.P., Jusslin S., Nødtvedt Knudsen K., Maapalo P. and Bjørkøy, I., *A performative paradigm for post-qualitative inquiry*, in “Qualitative Research”, 23(2), 2021, doi.org/10.1177/14687941211027444.

Rovelli M., *Se la sofferenza psichica è una questione politica. Politicizzare il disagio per cambiare la società*, in “Animazione Sociale”, 373, 2024, pp. 6-16.

Shipe R., *Exploring arts based research and productive ambiguity: Transdisciplinary Inquiry, Practice, and Possibilities in Art Education*, The Pennsylvania State University Libraries Open Publishing, University Park PA 2019.

Spry T., *Performing autoethnography: An embodied methodological praxis*, in “Qualitative Inquiry”, 7(6), 2001, pp. 706-732.

Straniero A.M., *Lipofilling. Peso sociale e forma fisica*, in D’Erri L. e Straniero A.M. (a cura di), *Il visibile e l’invisibile. Studi sull’esponibilità dei corpi femminili*, Aracne, Roma 2018, pp. 45-66.

Urbistondo Cano F. e Simon G., *From Autism Spectrum to Multi-Spectra Living*, in “Murmuration: Journal of transformative systemic practice”, 4(2), 2022, pp. 129- 147.

Le autrici

ANTONELLA CUPPARI, PhD., tutor e cultrice della materia in Consulenza familiare (laurea magistrale in Scienze pedagogiche), collabora con il dipartimento di Scienze umane per la formazione R. Massa, Università degli studi di Milano Bicocca. È responsabile dell'Area sociale della cooperativa sociale La Vecchia Quercia di Calolziocorte (LC) e dell'Area ricerca e innovazione dell'Impresa sociale Girasole di Lecco (LC). È danzatrice nel collettivo di performers brianzoli Osteoporosys Dance Theatre (Piero Bellotto). Per Edizioni Dialoghi ha pubblicato la silloge poetica *Che fine fanno i corpi* (2023).

SILVIA LURASCHI, PhD., pedagoga, analista biografica a orientamento filosofico – Sabof, counselor e insegnante di Metodo Feldenkrais. È professoressa a contratto in Consulenza pedagogica presso l'Università degli studi di Bergamo. Collabora con il dipartimento di Scienze umane per la formazione R. Massa, Università degli studi di Milano Bicocca in qualità di cultrice della materia, docente a contratto e ricercatrice esterna. È autrice del libro *Le vie della riflessività: per una pedagogia del corpomente* (Armando, 2021). È coordinatrice di servizi educativi complessi presso la cooperativa sociale Comunità Progetto di Milano.

ESPERIENZE & STUDI

Educação Museal e experiências afro-amazônicas com audiovisuais do Museu Surrupira (Belém, Brasil)

Museum Education and Afro-Amazonian Experiences with Audiovisuals from the Surrupira Museum (Belém, Brazil)

DIOGO JORGE DE MELO, GISELE NASCIMENTO BARROSO, MARCOS HENRIQUE DE OLIVEIRA ZANOTTI ROSI, RAMON AUGUSTO TEOBALDO ALCANTARA E JENIFER MIRANDA BLANCO

Initially, the article addresses the conceptual foundations of the Virtual Museum Surrupira de Encantarias Amazônicas, an extension project of the Federal University of Pará. This project is developed using a museum experimentation methodology that aligns closely with the concepts of Social Museology and aims to advance knowledge in Theoretical Museology. The article then delves into aspects of Museum Education, which underpin its actions developed with visual contributions. Among these actions, the Meu Terreiro Meu Museu project stands out for its effort to understand the terreiros – sacred spaces of Afrodiasporic religions – as museum spaces. This project led to the production of two documentaries, which explored the Terreiro of Umbanda of Pai Pingo de Oxumaré and the house Asé Nago Igboalama e Osun. Another initiative is characterized by the workshops Writings and Visualities of the Imaginary and Mythopoetics of Cabocla Encantada Mariana, which resulted in a third documentary capturing the behind-the-scenes activities.

Keywords: Afro-Amazonian Cultures, Museology, Social Museology, Museum Education, Audiovisual.

Diogo Jorge de Melo, Gisele Nascimento Barroso, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi, Ramon Augusto Teobaldo Alcantara e Jenifer Miranda Blanco, *Educação Museal e experiências afro-amazônicas com audiovisuais do Museu Surrupira (Belém, Brasil)*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603511

Introdução

O Museu Virtual Surrupira de Encantarias Amazônicas (Museu Surrupira) é um projeto de extensão do curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), e vem se estruturado teoricamente desde 2016, no entanto, suas atividades práticas se iniciaram em 2021. Podemos dizer que o Museu Surrupira se configurou a partir da constituição de um exercício de experimentação museal, ao atuar com aspectos da musealidade¹ e da teoria museológica. Logo, é compreendido como uma proposta museal sem a pretensão de institucionalização efetiva, como de estrutura física complexa e abrigo de acervos materiais a serem gestados. Ressaltam-se, assim, suas diversas ações práticas junto as comunidades acadêmica, de terreiro e da cidade de Belém do Pará (Brasil) (Melo, Barroso e Rosi, 2021; Melo *et al.*, 2023a).

Com base nesses aspectos, podemos compreender que o Museu Surrupira se consolidou a partir de uma proposta teórica de Museologia e se configura em um processo para produção de conhecimentos. Seu ponto motriz é o conceito de Museu Virtual, o qual auxilia a compreensão de seu objeto, os encantados afro-amazônicos. Tal aspecto se desdobra em ações para e com as comunidades de terreiros, ao ressaltar características de militância e combate aos racismos estrutural e religioso, além das questões de gênero. Esse processo museal considera os próprios conhecimentos e conteúdos produzidos a partir de suas ações como seus objetos, os quais se registram em suas redes sociais (Blogger, museusurrupira.blogspot.com; Instagram, www.instagram.com/museusurrupira; Face-

¹ Considerada a relação estabelecida entre seres humanos com suas realidades, pautas em aspectos de construção de memórias, identidades, patrimônios e fratrimônios em um sentido de preservação e exaltação.

book, www.facebook.com/museusurrupira, YouTube, www.youtube.com/@museusurrupira1928), principalmente fotografias e vídeos.

Sobre a concepção de racismo estrutural, consideramos que este não se encontra apenas vinculado a um indivíduo ou conjunto de indivíduos, configurando-se como uma questão social, a qual dever ser combatida, desestruturada. Sendo ele um elemento que integra as organizações econômicas e políticas em nossa sociedade, e por isso é capaz de promover formas de desigualdade e violência (Almeida, 2019). Também destacamos que a expressão “racismo religioso” se encontra atrelada a acepção anterior e se justapõe a expressão “intolerância religiosa”, mais comumente utilizada. Com isso, racismo religioso é utilizado como uma forma questionadora da concepção de um outro, detentor da acepção hegemônica, ser o julgador do que é tolerável ou não. Logo, reconhecer a existência do racismo religioso se configura como uma possibilidade de rompimento com estruturas sociais dominantes e assim auxilia combate dos preconceitos raciais. Em nosso caso, acepções culturais atreladas às origens negras e africanas destas religiões.

Destacamos que a terminologia “virtual” tem sua origem em *virtuallis*, termo derivado de *virtus*, que significa força ou potência. Nesse aspecto, costumamos identificar o termo pela concepção da semente ser virtualmente uma árvore, ao colocar o antagonismo do termo no atual ao invés do real, como aborda Pierre Lévy (2011). Essa compreensão amplia as perspectivas das acepções de Museu Virtual, ao indicar outras possibilidades, as quais não se encontram apenas vinculadas ao ciberespaço. Assim, o Museu Surrupira se compreende como virtual, na busca por dinâmicas transformativas e transitivas, como os processos do imaginário e das encantarias afro-amazônicas (Melo e Faulhaber, 2018).

A fim de entender as proposições conceptivas do Museu Surrupira, adentramos no objetivo deste artigo, que se consolida na discussão da sua compreensão de educação museal, diretamente atrelada as suas ações, ao discutir suas práticas, principalmente as vinculadas à pro-

dução de materiais imagéticos a partir das experiências adquiridas no ano de 2022. Das quais destacamos a proposta do *Meu Terreiro Meu Museu*, realizada ao longo do ano e trabalhadas a partir de estudantes do curso de Museologia, os quais receberam bolsas² para execução das atividades. Tais ações resultaram na produção de três materiais audiovisuais, tratam-se de dois documentários de curta metragem e um de caráter ensaístico e *making off* das atividades produzidas durante a 16ª Primavera nos Museus do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Cabe mencionar que as atividades educativas, realizadas durante esse evento, também serão debatidas pois, além de ter gerado um destes documentários, resumem bem a proposta educativa do Museu Surrupira, intituladas de oficinas integradas.

Um Museu das Mitopoéticas Amazônicas

Adotar mitopoéticas como objeto museal, para o Museu Surrupira, se configura como um fazer constituído por meio de atos de exercícios complexos, porém prazerosos, principalmente pela utopia de tentar musealizar algo dinâmico como o imaginário. Fluir, no sentido das dinâmicas dos ditos patrimônios intangíveis, resulta em um processo considerado demasiadamente distinto, pois adotamos os seguintes conceitos, a saber: a acepção fratrimonial e a busca por outras epistemes dizimadas pelo contexto da colonialidade do poder (Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016), bem como o devaneio (conceito utilizado a partir de Bachelard, 1988) como metodologia de nossa proposta, onde real e realidades se sustentam nas possibilidades de imaginar, construir e interpretar possibilidades.

² O projeto teve apoio direto de uma bolsa de extensão da Pro-reitoria de extensão (PROEX) da UFPA e contou com duas bolsas de produção artística (PIBIPA), concedidas pelo Instituto de Ciências da Arte da UFPA. Também contou com apoio de duas bolsas de pesquisa do projeto *Museologia, Decolonialidade e Memória: desdobramentos teóricos a partir de contextos afrodiáspóricos e amazônicos* o qual possui atividades vinculadas.

Nessa complexidade, devemos compreender que o ponto de partida do Museu Surrupira é a intenção de lidar com os encantados afro-amazônicos e, por isso, adota o nome de um, ou melhor, de uma família de encantados (Melo, Rosi e Barroso, 2021). Contudo, entendemos que este objetivo se desdobra em diversas outras questões, as quais emergem a partir das comunidades detentoras destes imaginários como questões sociais, políticas, raciais e de gênero. Por este fato, assumimos posturas de combate a todas as formas de discriminações sociais, principalmente o racismo religioso.

Ademais, devemos compreender que os encantados afro-amazônicos são compreendidos como seres que vivem em outro plano, as encantarias, no entanto, muitos viveram em nosso mundo. Principalmente pessoas, que por processos mágicos, encantos, passaram a habitar esse outro mundo, ao atravessar portais ou outros processos. Por isso, fala-se que os encantados não passaram pela experiência de morte (Ferretti, 2000). Contudo, Melo *et al.* (2021b) compreendem os Surrupiras como seres nativos da encantaria, pois não são mencionados seus processos de encantos, aparentemente, sempre estiveram por lá ou teriam se encantado em um tempo mítico, remoto.

Esse aspecto anterior encontra-se interligado às concepções de ancestralidade da diáspora negra africana, principalmente ao conceito de mortos-viventes presentes em concepções filosóficas africanas, conforme apresentado por Ramose (1999; 2002). Confundido com o conceito de ancestral, em contexto de tradução, seriam uma aceção de vida e de existência, apesar destes seres humanos não mais pertencerem ao nosso mundo, conseguiriam se comunicar e influenciá-lo. Configura-se, assim, em um sentido de imortalidade, semelhante ao estado de encantamento ou relações corpo e espiritualidade. Neste aspecto, Melo (2020) nos lembra que estes seres continuam ativos socialmente por se comunicarem por intermédio de oráculos e de incorporações, e serem capazes de manifestar suas vontades e desejos.

Devemos destacar que as aceções de encantados se encontram atreladas aos aspetos do imaginário local e se fazem fortemente pre-

sentes nas religiosidades afro-amazônicas. Dentre essas religiosidades, destacamos as pajelanças, designadas de cabocla ou rural, configuradas a partir de hibridismos culturais, principalmente das culturas indígenas e das diásporas africanas. Desta maneira, se configuram como um mosaico que se aproxima muito das outras religiosidades afro-amazônicas, mas se distinguem por serem práticas mais solitárias do que coletivas. Composta de um conjunto básico de crenças e práticas, com suas devidas variações, existem em todo território amazônico (Maués e Villacorta, 2001; Salles, 2008).

Outra vertente afro-religiosa em questão é o Tambor de Mina, que abarca diversos segmentos religiosos como Mina Jeje, Mina Nagô, Mina Jeje-Nagô, Mina Vodunci, que tem a sua origem no Maranhão e se difundiu por toda a região amazônica. Nestes segmentos encontramos cultos de distintos panteões de entidades como os voduns Jeje, os orixás Nagô os senhores de toalha ou gentis/gentileiros e os caboclos (Ferretti, 2000; Prandi e Souza, 2004; Ferretti, 2013). Devemos destacar também o Terecô, conhecido como Tambor da Mata, Encantaria de Barba Soêra, religiosidade muito próxima a do Tambor de Mina, mas que se estabeleceu em cidades do interior do Maranhão (Ferretti, 2000; Centriny, 2015).

Também temos a Umbanda, que chegou na região por volta da década de 1930 e por seu caráter nacionalizante, muitos segmentos afrodiáspóricos se hibridizaram e com isso passaram a se autodenominar como tal (Luca, 2010; Melo *et al.*, 2023b). Além destes segmentos, temos os candomblés, que adentraram o território amazônicos por volta da década de 1950 (Campelo, 2008). Com relação a este aspecto, Furuya (1986) indicou que o Tambor de Mina passou por um processo de reorganização, pois seus praticantes estavam se deslocando para se especializarem nos Candomblés, o que teria originado dois grupos distintos de mineiros, os que se nagoizaram, com feitura nos candomblés baianos, e os que se umbandizaram (Luca, 2010).

Destacamos que todos esses segmentos afro-amazônicos apresen-

tados são extremamente complexos e diversificados. No caso deste trabalho, apresentamos aspetos de um terreiro de Tambor de Mina designado como Mina Jeje e Nagô e um autodenominado como Umbanda, com diversas concepções intercruzadas entre o Tambor de Mina e as Pajelanças. Assim como acepções mais genéricas, como a das miotopoéticas da encantada Cabocla Mariana e sua família, que perpassa por todos esses segmentos afroreligiosos apontados.

Ainda devemos contextualizar, nesse complexo mitopoético, os “lugares de encantaria”, “locais considerados como potenciais para o surgimento destes portais [...] sendo eles normalmente lagos, matas, morros, dunas, rios, praias ou até mesmo algumas regiões (Melo, 2020 p.144). Lugares mágicos, normalmente de natureza exuberante e pouco habitados, correspondem a lugares ondes os portais podem se abrir para as cidades encantadas, como a Praia do Lençol no Maranhão ou o arquipélago do Marajó no Pará.

Por esse complexo, as bases do Museu Sururpira se configuram a partir dos estudos do imaginário (Castoriadis, 1982; Postic, 1993), ao caminhar contra o rompimento da dualidade entre real e imaginário, ocorrida com o desenvolvimento das concepções epistêmicas do monologismo cultural promovido pelo colonialismo. Esse processo colocou o devaneio, a fantasia, a loucura e, inclusive, a arte em segundo plano, como antagonistas da “Razão”. Nesse contexto, compreendemos o imaginário como forças criativas fundamentadas nas constituições identitárias no âmbito individual e coletivo.

O imaginário, pensado como instância educacional, alimenta e desencadeia “um novo padrão de conhecimento e de estímulo à confecção da poesia” (Silva, 2012 p. 2851). Ele é o local onde se processam afetos e pulsões, onde os desejos se expressam para auxiliar relações sociais, como superações de conflitos (Postic, 1993). Resumidamente, consideramos que o imaginário está diretamente associado ao que historicamente conhecemos como patrimônio ou ao conceito de fratrimônio, posto que precisam ser imaginados para serem compreendidos e valorizados:

um agente importante para que os indivíduos percebam a existência de distintas visões de mundo e entendam que existem distintas epistemes vigentes em seu universo existencial, como as acepções afrodiaspóricas (Melo, 2020 p. 151).

Para Durand (2002) uma “encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por outro aspecto de uma outra (p. 18).

Desta forma o imaginário revela-se como um lugar “entre saberes” [...] visto como um Museu por abrigar o conjunto de todas as imagens possíveis produzidas por um ser humano, [...] que se mantêm vivo por sistemas de regime simbólicos, como o religioso, correntes místicas, assim como as belas artes, a imprensa, a publicidade, dentre outras” (Melo, 2020 p. 152).

Assim, devemos contextualizar nossa propositiva de experimentação em plena consonância com a Museologia Social ou Sociomuseologia – compreendida como uma perspectiva museal estruturada a partir da década de 1960, aportada em diversos movimentos sociais, como o estudantil, negro, feminista e hippie. Também, não podemos deixar de destacar a forte influência da Mesa Redonda de Santiago do Chile, de 1972, e o Movimento Internacional da Nova Museologia, na década seguinte, os quais auxiliaram a emergência de novas formas de se pensar e fazer museus no mundo. Temos, neste processo histórico, o surgimento de diversos tipos de Museus de Território, como Ecomuseus e outras propostas que começavam a reivindicar outras formas de patrimônio, na busca de exaltar distintas relações sociais e, com isso, a estruturação e o avanço de museologias comunitárias, indígenas e quilombolas.

Logo, tais aspectos sustentaram, continuamente, um exercício propositivo e experimental de rompimento e libertação para com as estruturas colonialistas e imperialistas resguardadas pelos museus.

Conforme pronunciou Hugues de Varine:

A partir de princípios do século XIX, o desenvolvimento dos museus no resto do mundo é um fenômeno puramente colonialista. Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus. Assim, os museus na maioria das nações são criações da etapa histórica colonialista (Varine-Bohan, 1979, p. 12).

Com isso, vamos de encontro à propositiva de Chagas e Gouveia (2014), pois afirmam que evidenciar a museologia como social é um processo afirmativo de compromissos social e ético, comprometido com o combate às injustiças, desigualdades sociais e melhorias referentes a qualidade de vida e dignidade humana. “Seria possível dizer que toda museologia é social, se toda museologia, sem distinção, estivesse comprometida do ponto de vista teórico e prático com as questões aqui apresentadas” (p. 17).

Portanto, é a partir dessa percepção prática que o Museu Surrupira defende a perspectiva dos patrimônios e se compreende como agente transformador do social, direta ou indiretamente. Direciona, assim, aspectos educacionais, os quais buscam, antes de tudo, descolonizar nossas mentes e visões de mundo, moldadas fortemente pela colonialidade do poder. Buscamos, assim, resgatar a diversidade epistêmica destruída e construir outras possibilidades de existir:

Não estamos aqui interessados em uma Museologia mais tradicional, presa por exemplo ao objeto físico e aos seus prédios, templos, ou uma conservação voltada para uma maior durabilidade dos objetos físicos. Não que não acreditemos que ela tenha sua função, mas por entendermos que os objetos apenas são portadores de significados identificados e valorados por

seres humanos em dadas circunstâncias. Sabemos também, que muitas das vezes a presença, a autenticidade e a materialidade destes objetos se fazem desnecessárias, por não serem o cerne da base existencial dos museus. O que é mais importante, em nosso ponto de vista, são as relações humanas, sociais, que podem até serem consagradas por meio de objetos. Entendemos que o princípio e a base do estabelecimento do conhecimento museológico e museal está no caráter humano cultural e suas percepções epistêmicas, que indicam o que é relevante, importante ou não. Sem a valorização desta concepção, os Museus se tornam lugares mortos, do vazio, do silêncio, de negação da existência (Melo, 2020, p. 98).

O conceito de *fratrimônios*, uma proposição terminológica de Mario Chagas (2003), se sustenta nesse processo como uma estruturação de quebra e exaltação de sentidos, vinculados ao conceito de patrimônio, contudo, mascarado por eles. Posteriormente, sua aceção foi amadurecida e a apresentada da seguinte forma:

Há uma herança que se transmite e se recebe na contemporaneidade, talvez pudéssemos de modo poético denominá-la de *fratrimônio*. Já não se trata de uma herança materna ou paterna, mas de alguma coisa partilhada entre os contemporâneos, entre os amigos e irmãos, entre os membros de uma mesma comunidade (Chagas, 2016, p. 143-144).

Ademais, esse aspecto evidencia uma vertente inclusa no conceito de patrimônio, mas não evidenciada por ele, principalmente pelo termo ainda possuir forte peso machista, ao referenciar a um aspecto patriarcal, com isso:

Evidencia processos e questões que muitas vezes se encontram encobertos pelo que foi convencionalmente atrelado ao

conceito de “patrimônio”. O qual percebemos grandes avanços teóricos, mas que em sua estrutura terminológica ainda se apresenta com características excludentes, principalmente na vinculação do prefixo “patri”. Lembramos que pensar “fratrimônio” não é uma negação de tudo que já se foi construído e debatido a respeito de “patrimônio”, e sim, em sua apropriação, criativa, ofertar outra possibilidade que desvela diversos processos de dominação que nos foram impostos. Rompe, por meio de giros decoloniais, com o sistema mundo vigente, onde a máxima de preservação foi a incorporação do patrimônio branco, europeu e de dominância masculina (Melo e Faulhaber, 2021, p. 229).

Resumidamente, compreendemos a proposta museal do Museu Surrupira a partir de uma museologia social com base em Walter Benjamin, “encarna a tarefa de “escovar” a museologia “a contrapelo” o que implica “a afirmação da potência da vida contra a exaltação da morte, da escravidão, da barbárie e da tirania; implica o estímulo à insubordinação contra a prática pedagógica que desejando obediência absoluta ordena: “*perinde ac cadaver*” – comporte-se “como um cadáver”” (Chagas e Gouveia, 2014, p. 17-18).

Educação Museal e experiências com audiovisuais

A princípio, a Educação Museal é compreendida no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) de 2017, resultante de um trabalho iniciado em 2010 com a colaboração de educadores museais, agentes públicos, professores, estudantes, pesquisadores e profissionais de museus. Formatada pelo tripé prático-teórico-político, é compreendida historicamente como surgida conjuntamente aos primeiros museus, com seus fazeres educativos,

ao possibilitar a sua formação enquanto campo teórico-conceitual, hoje em consolidação (Costa *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a Educação Museal envolve uma variedade de estratégias e técnicas educativas adaptadas aos diferentes contextos e públicos-alvo. Ao incluir visitas guiadas, programas educativos, oficinas, atividades interativas, recursos online e muito mais, seu objetivo é proporcionar experiências de aprendizagem envolventes, ao estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a compreensão do patrimônio cultural e científico presentes nos museus. Além disso, busca promover a valorização e a preservação da memória coletiva, incentivar conexões entre os museus e a vida das pessoas, bem como estabelecer pontes entre espaço e tempo.

A Educação Museal não se limita apenas aos espaços físicos dos museus, mas também pode ocorrer em outros ambientes, como escolas, centros comunitários e, até mesmo, *online*, como em diversas propostas do Museu Surrupira, o qual coloca a educação no centro de suas atividades, utiliza distintos meios de aprendizado, bem como busca promover reflexão e enriquecimento cultural. Ganha, assim, um sentido interdisciplinar, conjugador de dinâmicas didáticas e elementos conceituais das ditas Pedagogias Contemporâneas, com forte aporte freiriano, onde a

Educação Museal é cantada em verso e prosa não só por educadores museais, mas também por outros profissionais que adentram as diversas possibilidades de estar nesses espaços sociais educativos, sejam museus, pontos de memória, ecomuseus, dentre outras tipologias (Quadros, 2020, p. 49).

A relação entre a Educação Museal e as propostas de Paulo Freire está ligada à concepção de educação libertadora e transformadora, a qual valoriza a participação ativa dos indivíduos no processo educativo e defende a ideia da educação como processo dialógico, no qual os educandos se envolvem ativamente na construção do conhecimento

e refletem criticamente sobre a sua realidade, para assim transformá-la. Logo, é reconhecida a valorização da cultura, do patrimônio e da memória como elementos essenciais para o desenvolvimento humano e social, bem como a importância de conectar o conhecimento acadêmico com as experiências vividas pelas pessoas, fundamentais nas abordagens do Museu Surrupira (Castro *et al.*, 2022).

Além disso, tanto a Educação Museal quanto a educação de Paulo Freire enfatizam a importância da igualdade, da inclusão e da acessibilidade. Ambas buscam superar as barreiras socioeconômicas e culturais que limitam o acesso à educação, bem como promover a participação de todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição social. Nessa perspectiva, a produção audiovisual se configura como um elemento de democratização das ações acadêmicas e, em nosso caso, possibilita maior reflexão acerca dos saberes afrodiáspóricos e indígenas, como seus imaginários e mitopoéticas.

Tanto a fotografia como a produção cinematográfica são instrumentos importantes nas práticas de pesquisa de campo. Segundo Name (2015) a comunicação visual apresenta três aspectos importantes, são eles, o impacto, a reflexão e a ação. Para este autor,

as imagens são também aquilo que organiza, socialmente, o mundo à nossa volta. Mesmo o mundo natural, do qual o homem não pode se desligar, é por ele organizado, e tanto os mitos como os conhecimentos científicos são formas dessa organização (Name, 2015, p. 9).

A partir deste olhar, podemos afirmar que as ações promovidas pelo Museu Surrupira lançam mão da linguagem audiovisual como abordagem pedagógica, seja pela prática de ver, ouvir, pesquisar e articular palavras e imagens, para propiciar interação entre estudantes, pesquisadores e afroreligiosos com saberes e linguagens distintos, ao construir ações contra-hegemônicas organizadas metodologicamente de forma ativa e colaborativa, para criar pontes entre academia e comunidade.

Logo, aqui são apresentadas duas vertentes destas ações, estruturadas em projetos como *Meu Terreiro Meu Museu* e as oficinas desenvolvidas para a programação da 16ª Primavera nos Museus do IBRAM.

Meu Terreiro Meu Museu

A proposta do *Meu Terreiro Meu Museu* foi desenvolvida pelo Museu Surrupira, a partir da concepção defendida de que os terreiros são espaços museais. Isto é, possuem funções análogas à instituição museal ocidentalizada, por possuírem forte legados no sentido da difusão da memória, assim como na consolidação de identidades, ligadas principalmente a manutenção e preservação dos saberes culturais afrodiáspóricos. Por isso, caracterizamos o terreiro como um fenômeno social complexo das culturas afrodiáspóricas, sem se limitar apenas às dimensões físicas dos lugares de culto, compreendidos como um campo inventivo, material ou não, emergente da criatividade, reinvenção e encantamento do tempo/espaço, o qual pluraliza sentidos poéticos e políticos da vida em sua coletividade (Rufino, 2017; Melo, 2020).

Nesse aspecto, tal acepção conduziu a produção do *Manifesto Meu Terreiro Meu Museu*, consolidado instrumentalmente para este projeto. Logo, serve de base para pensar terreiros como espaços de memória, locais de formação de identidades, de construção política de afirmação social e defesa da cultura afro-amazônica.

Terreiro, lugar de afeto, onde finco os pés e me enraízo em um sentido de encontro com as ancestralidades. Solo que nos fornece a força da diáspora negra africana e nos recria como seres decoloniais. Espaço permanente ou efêmero onde os corpos constroem os alicerces do existir e compartilham imanências, axé, com o mundo e os seres que o habitam, como humanas e encantadas. Lugar do colo materno, da aprendizagem e da virtualização de

novos acontecimentos. Também é a trincheira da resistência e da luta, bem como do cuidado e da saúde. Nesse sentido, por que não pensar os terreiros como espaços museais? Aceitá-lo e entendê-lo como museal é não configurá-lo nos modelos de museus imperialistas, mas reconhecer e potencializar esses espaços como lugares de memória, de formação de identidades não convencionais, onde aspectos “patrimoniais” se fazem presente, principalmente os “fratrimoniais”, assim como a filosofia do *ubuntu* e do bem-viver, quando reconhecemos e nos realizamos na coletividade (Manifesto Meu Terreiro Meu Museu, museusurrupira.blogspot.com/p/exposicoes-virtuais.html).

A partir desta conceituação, presente no manifesto, emergem as experimentações práticas, as quais exemplificamos a partir da produção de dois audiovisuais realizados no *Terreiro de Umbanda de Pai Pingo de Oxumaré*, no bairro do Marco em Belém (estado do Pará, Brasil), e na casa *Asé Nago Igboalama e Osun*, em Ananindeua (estado do Pará, Brasil). Nominados, respectivamente, de *Meu Terreiro Meu Museu de Pai Pingo de Oxumaré* (<https://www.youtube.com/watch?v=-jiVwPtr2O7A>) e *Meu Terreiro Meu Museu – Tambor de Mina: na casa de Asé Nago Igboalama e Osun* (<https://www.youtube.com/watch?v=ijq15o-gFL0w&t=23s>), atualmente com mais de 27 mil visualizações, o primeiro, e 2,9 mil, o segundo (figura 1).

A produção destes documentários se iniciou a partir de duas bolsas de Produção Artísticas (PIBIPA), concedidas pelo Instituto de Ciências da Arte da UFPA em 2022. A partir delas, cada bolsista foi designado a gerenciar a produção de um dos documentários, que seriam produzidos conjuntamente pela equipe do Museu Surrupira. Nesse processo, houve oficinas e atividades que auxiliaram a produção, como a de construção de roteiros para audiovisuais e ensaios produtivos de filmagens e edições.

Ao longo do processo foram realizadas visitas aos terreiros e conversas com os sacerdotes e membros de suas comunidades, para esta-

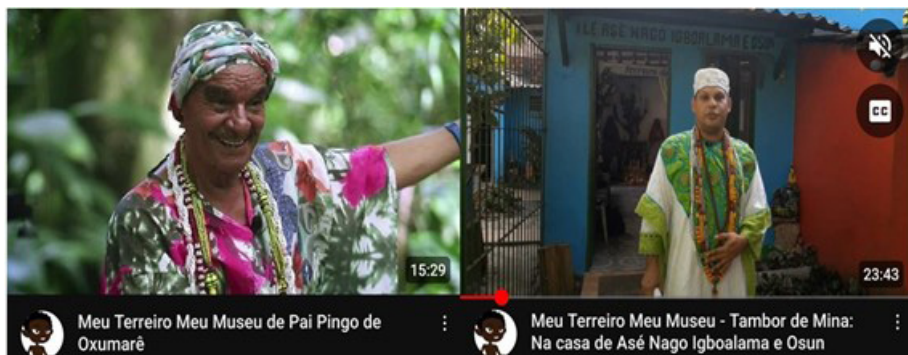


Figura 1. Cenas dos documentários produzidos pelo *Meu Terreiro Meu Museu* em 2022. Fonte: Canal do Museu Surrupira no YouTube, 2022.

belecer um processo dialógico, necessário para o entendimento básico dos fundamentos que caracterizam as culturas afrodiaspóricas em questão. Destaca-se que nenhum dos bolsistas, ou estudantes que participaram do processo, tinham domínio ou vivências em comunidades de terreiro e precisavam compreender melhor aquele espaço sagrado no qual pisavam e abordariam no documentário.

Por exemplo, existia um forte caráter pedagógico advindo dos sacerdotes, com métodos próprios de difusão de conhecimento de suas tradições que, aos poucos, eram desveladas para estes jovens cineastas museais. Esse aspecto nos dá plena compreensão de que o documentário se configurava como um processo de musealização. Nesses encontros, percebia-se a disposição orgânica dos ensinamentos, nós os recebíamos e tentávamos reconhecê-los e registrá-los, não com intuito de sacralizar, mas de dispor aquela realidade como uma vigência de mundo e compreensão do espaço e das pessoas como lugares de memória, de salvaguarda, de complexidade tangível, mas, principalmente, intangível (figura 2).

A partir do exposto, foi pensada uma estratégia para os documentários, a fim de transmitir a naturalidade dos processos apresentados, com relatos pessoais e coletivos, principalmente dos sacerdotes. Portanto, o roteiro configurou uma proposição de entrevista aberta, onde emergiam explicações sobre trajetórias religiosas e lógicas estru-



Figura 2. Filmagens dos documentários *Meu Terreiro Meu Museus*. Fonte: Museu Surrupira, 2022.



Figura 3. Apresentação dos documentários para as comunidades de terreiro. Fonte: Museu Surrupira, 2022.

turais e organizacionais do visível e invisível. Assim, relatos de filhos e filhas dos terreiros também contribuíram, traziam um pouco da vivência da comunidade.

Devemos mencionar que os vídeos foram lançados durante o I Seminário do Museu Surrupira e do Grupo de Pesquisa Museologia, Memória e Mitopoéticas Amazônicas, realizado entre 29/11 e 01/12 de 2022. Na ocasião, os sacerdotes e os entrevistados no documentário foram convidados a palestrar, debatendo-o. Posteriormente, fi-

zemos a apresentação dos documentários nos respectivos terreiros, a fim de retornar à comunidade os resultados e abri-los para um novo e último debate sobre o filme, antes dele ser postado (figura 3). Ao longo do processo foram realizados ajustes conforme manifestações da comunidade e dos sacerdotes.

Mariana princesa guerreira do mar e seus desdobramentos

Esta atividade do Museu Surrupira se configurou a partir da elaboração da programação da 16ª Primavera nos Museus do IBRAM, realizada entre 19 e 25 de setembro de 2022. O IBRAM é uma autarquia do Governo Federal do Brasil, criada em 2019, sucedida ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), responsável pelos museus federais e a Política Nacional de Museus (PNM).

No entanto, o referido evento se configura como uma chamada nacional, onde diversos museus do país realizam durante uma semana atividades, as quais seguem uma proposta temática divulgada pela instituição. Em 2022, a temática foi *Independência e museus: outros 200, outras histórias* e, a partir do seu texto de referência, se configurou a propositiva das atividades:

Neste contexto, citamos o relevante papel de mulheres, africanas/os e afrodescendentes, povos originários, sertanejos, ribeirinhos de norte a sul do Brasil, nas lutas pela independência oficial do Brasil, como, ainda hoje, pela escuta, pela busca de respeito, reconhecimento e integração de suas culturas ao contexto nacional. Buscar conexões entre espaços, temporalidades, histórias e experiências é um caminho para resgatarmos os inúmeros processos de independências no país (Texto de Re-

ferência da 16ª Primavera nos Museus, www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/eventos/16a-primavera-dos-museus/16-primavera-texto-de-referencia-v2.pdf).

Com base no proposto, buscamos pensar em trabalhar as mitopoéticas de uma encantada de destaque na religiosidade afro-amazônica, a Cabocla Mariana, também conhecida como a Bela Turca de Alexandria. Uma entidade de personalidade forte, acredita-se que originária do Tambor de Mina, mas hoje se faz presente em quase todos os seguimentos afroreligiosos da região. Ela pertence à Família da Turquia, comanda por seu pai, Toy Darsalan, também nominado de Dom João de Barabaia, Imbarabaia ou Marabaia, conhecido como Rei da Turquia ou Rei Marajó (Melo, 2020). Entidades encantadas compreendidas como mortos-viventes, com aportes simbólicos de orientalismo, ainda pouco conhecidas pela população regional, devido ao racismo religioso. Melo, Rosi e Barroso (2021) mencionam que tais encantados dificilmente conseguem adentrar, em decorrência do racismo estrutural, no panteão do reconhecimento mítico/folclórico da região. Justamente, a partir desse contexto, compreendemos que trabalhar com essas mitopoéticas é de extrema relevância, para romper com o racismo existente e para as entidades conseguirem ganhar maior trânsito no imaginário social. Por exemplo, são raros os livros infantis ou desenhos animados que falam sobre encantados afro-amazônicos.

A partir deste reconhecimento, foi elaborado um conjunto de oficinas, nominadas de *Escritas e visualidades do imaginário e mitopoéticas da Cabocla Encantada Mariana*, integradas ao longo da 16ª Primavera nos Museus pelo Museu Surrupira, para trabalhar aspectos a partir da produção de materiais artísticos, imagéticos, como fotografias e audiovisuais, os quais se desdobraram em outras linguagens como poesia e música ao longo das atividades (figura 4).

No primeiro dia (20/09/2022) foi trabalhada a oficina *Imagens, narrativas e Escritas*, onde a mitopoética da Cabocla Mariana foi

PROGRAMAÇÃO

MUSEU VIRTUAL SURRUPIRA DE ENCANTARIAS AMAZÔNICAS

OFICINA - Escritas e Visualidades do Imaginário e Mitopoéticas da Cabocla Encantada Mariana (Parte 1 de 3)
20/09/2022 - 14h às 18h
Descrição do evento: Imagem, Narrativas e Escritas.
Oficineiros: Diogo Melo, Rodrigo Briveira e Marcos Zanotti Rosi.

OFICINA - Escritas e Visualidades do Imaginário e Mitopoéticas da Cabocla Encantada Mariana (Parte 2 de 3)
21/09/2022 - 14h às 18h
Descrição do evento: Fotografia e ambientação. Oficineiros: Alexandre A.O. Moraes, Gisele N. Barroso e Ana Cristina Souza.

OFICINA - Escritas e Visualidades do Imaginário e Mitopoéticas da Cabocla Encantada Mariana (Parte 3 de 3)
22/09/2022 - 14h às 18h
Descrição do evento: Audiovisual e edição.
Oficineiros: Gisele Barroso, Alexandre Moraes, Cássio Santos e Jenifer Blanco.

PALESTRA - A presença dos Mouros no Tambor de Mina.
23/09/2022 - 14h às 16h
Descrição do evento: Roda de conversa com Pai Weibe (Babá Odé Onigbosinã) do Ie Axé Nagô Igbalans e Osun.
Mediação: Diogo Melo e Marcos Zanotti Rosi.

NOITES NO MUSEU SURRUPIRA
A PRESEÇA DOS MOUROS NO TAMBOR DE MINA.

Convidado:
Pai Weibe (Babá Odé Onigbosinã)

Mediação:
Dr. Diogo Melo & Me. Marcos Zanotti Rosi

Dia 23 de setembro - 14H - PRESENCIAL
Local: Sala de Multimeios do Prédio Anexo à Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal do Pará (UFPA), RUA AUGUSTO CORRÊA, GUAMÁ.
Inscrições: <http://museusurrupira.blogspot.com>

Figura 4. Materiais de divulgação das atividades do Museu Surrupira na 16ª Semana Nacional de Museus do IBRAM. Fonte: Museu Surrupira, 2022.

entidade para, em seguida, trocarem ideias e pensarem em uma narrativa coletiva sobre ela, de caráter inovador, direcionado às representações simbólicas presentes nos pontos cantados. Os *storyboards* são compreendidos como uma tecnologia educacional, capaz de causar impacto positivo e facilitar o ensino, mas também despertar criatividade e representar, de forma simples e objetiva, uma diversidade de informações de fácil compreensão para sua narrativa visual, como utilizada por Santos *et al.* (2021).

Destacamos que a maioria dos participantes da oficina possuíam quase nenhum conhecimento sobre a encantada e alguns, ao invés de desenharem, optaram em desenvolver textos poéticos, por terem maior afinidade e facilidade com essa linguagem artística. Isso, em nossa compreensão, contribuiu para o aproveitamento de inteligências múltiplas e produziu resultados além do esperado.

Feito tal exercício, se iniciou os preparativos para o segundo dia de atividade, nominado de *Fotografia e ambientação*. Foi solicitado, aos participantes, levar objetos e vestimentas que eles acreditavam estar relacionados às mitopoéticas construídas, a fim de realizarmos



Figura 5. Resultado fotográfico e produção do ensaio fotográfico. Fonte: Acervo do Museu Surrupira, fotografia da direta de Alexandre A.O. Moraes, 2022.



Figura 6. Resultados fotográficos da oficina. Fonte: Acervo do Museu Surrupira, fotografias de Alexandre A.O.Moraes 2022.

um ensaio fotográfico contextualizado nas cenas dos storyboards. Este dia de oficina foi extremamente rico e os integrantes da atividade puderam usar e abusar da imaginação para construírem imageticamente as ideias em um suporte fotográfico. Estas foram produzidas pelo fotógrafo Alexandre A. O. Moraes, o qual possibilitou um resultado profissional. Nessa prática, as mitopoéticas se formavam e se reconfiguravam e traziam uma forte estética, envoltas nos aspectos da contemporaneidade presente no imaginário dos participantes (figura 5 e 6).

A oficina do terceiro dia, chamada de *Audiovisual e edição*, se aportava na ideia de finalização do que foi produzido, editar vídeos, organizar e selecionar as imagens. Ao longo do processo, os bolsistas do Museu Surrupira ficaram encarregados de produzirem imagens, como um *making off*. Logo, nesse dia, começou a ser produzido um vídeo com todas as atividades e os resultados deram origem ao documentário de curta duração Mariana Guerreira do Mar: uma ressignificação mitopoética (<https://www.youtube.com/watch?v=DM-pZMYPjCDc&t=3s>). Tal processo foi tão rico que um dos textos/poemas produzidos no primeiro dia foi musicado, ensaiado e apresentado no final do audiovisual.

Concluídas todas as etapas das oficinas, no último dia da Primavera nos Museus, chamamos Pai Welbe Santos (Babá Odé Onigbosinã) para uma roda de conversa intitulada *A presença dos Mouros no Tambor de Mina*. O objetivo dessa etapa era trazer alguém das comunidades de terreiro para apresentarem um pouco das mitopoéticas dos turcos encantados, para ser somada ao exercício realizado ao longo da semana.

Estas experimentações, a partir da linguagem visual, apresentaram um caráter não apenas pedagógico das mitopoéticas afro-amazônicas, mas estabeleceu uma aproximação ao *ethos* de uma cultura, pois contribui para a desconstrução de preconceitos estabelecidos e reestrutura novos olhares e sensibilidades. Em nosso ponto de vista, as atividades foram bem sucedidas e alcançaram seu objetivo maior, salvo as problemáticas, como participantes impossibilitados de estarem presentes em todas as etapas. Com isso, acreditamos que as diversas possibilidades se constituíram a partir de processos criativos, ao compartilhar e construir conhecimentos por meio de experimentações, a fim de proporcionar aprendizagem, reflexão crítica e participação colaborativa.

Considerações finais

Com base nas vivências e na criação de novos olhares, estabelecidos por meio de experimentações audiovisuais desenvolvidas pelo Museu Surrupira, é possível compreender seu caráter pedagógico e transformador de suas ações, ao estabelecer sua conexão com as concepções de Educação Museal e freiriana, assim como aportes da Museologia Social. A produção do conhecimento, desenvolvida por estas ações, traz em seu protagonismo fazeres de sujeitos e sua interação entre distintos conhecimentos, como os acadêmicos e ancestrais, intermediados pelas mitopoética dos encantados afro-amazônicos.

Para compreender o seu objetivo de atuação, o Museu Surrupira se instrumentaliza da linguagem audiovisual e, com isso, elabora materiais que podem contribuir grandemente com a desconstrução de uma visão estereotipada sobre os elementos constituintes das culturas afrodiáspóricas na Amazônia, a fim de ressignificar o papel destes encantados no imaginário social. Logo, os produtos são compreendidos como uma forma de musealização, conjunta e colaborativa, do mundo, já que seu objeto é dinâmico, complexo e, muitas vezes, efêmero.

Com isso, foram estabelecidos dialogismos, ao levar em consideração saberes outros, os quais valorizam diversas formas de se fazer memória e estabelecer identidades, aportadas nas ancestralidades, elemento importante para a construção de conhecimento não centrado nas lógicas coloniais e imperialistas. Isso nos leva a superar traumas, barreiras estabelecidas pelo preconceito epistêmico, a fim de proporcionar novos caminhos e, ao apresentar nossas experiências, nos conectar com as múltiplas formas de mediação e difusão de saberes por meio da linguagem dinâmica das mídias audiovisuais.

Referências

Almeida S.L., *Racismo estrutural*, Pólen, São Paulo 2019.

Bachelard G., *A poética do devaneio*, Martins Fontes, São Paulo 1988.

Campelo M.M., *Recontando uma história: a formação e a expansão do Candomblé paraense*, em R.H. Maués e G. Villacorta (orgs.), *Pajelanças e religiões africanas na Amazônia*, Ed. UFPA, Belém 2008.

Castoriadis C., *A instituição do imaginário da sociedade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1982.

Castro F., Siqueira J., Consiglio T. e Pinheiro A., *Paulo Freire e a Educação Museal: dos vínculos históricos às ações para o esperançar*, Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro 2022.

Centriny C., *Terecô de Codó: uma religião a ser descoberta*, Zona V Fotografias Ltda, São Luís 2015.

Chagas M.S. *Patrimônio é o caminho das formigas...*, in M.B. de Castro e M.S. de Santos, *Relações raciais e políticas de Patrimônio*, Museu Afrodigital, Rio de Janeiro 2016.

Chagas M.S., *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2003.

Chagas M. e Gouveia, I., *Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação)*, “Cadernos do CEOM”, 27, 2014, pp. 9-22.

Costa A.F., Castro F. e Soares O.J., *Por uma História da Educação Museal no Brasil*, em F. Castro, O. De J. Soares e A.F. Costa, *Educação Museal: conceitos, história e políticas*, vol. 1, Museu histórico nacional, Rio de Janeiro 2020.

Durand G., *As estruturas antropológicas do imaginário*, Martins Fontes, São Paulo 2002.

Dussel E., *Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad*, em “Tabula Rasa”, 9, 2018, pp. 153-197.

Ferretti M.M.R., *Desceu na guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís – A Casa Fanti-Ashanti*, EDUFMA, São Luís 2000.

Ferretti S., *Repensando o sincretismo*, EDUSP, São Paulo 2013.

Furuya Y., *Entre a “nagoização” e a “umbandização”. Uma síntese no culto Mina Nagô de Belém, Brasil*, Tese de Doutorado, Universidade de Tóquio, Tóquio 1986.

Grosfoguel R., *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídeos do longo século XVI*, em “Sociedade e Estado”, 31, 2016, pp. 25-49.

Lévy P., *O que é o virtual?*, Editora 34, São Paulo 2011.

Luca T.T., *“Tem branco na guma”: a nobreza europeia montou corte na encantaria mineira*, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém 2010.

Maués R., Villacorta G.M., *Pajelança e encantaria amazônica*, em R. Prandi (org.), *Encantaria brasileira*, Pallas, Rio de Janeiro 2001.

Melo D.J., *Festas de encantarias: as religiões afro-diaspóricas e afro-amazônicas, um olhar fratriomonal em museologia*, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2020.

Melo D.J., Barroso G.N. e Rosi M.H.O.Z., *Museu Virtual Surrupira de Encantarias Amazônicas um projeto de extensão da universidade Federal do Pará*, em L.M. de Carvalho et al., *Anais da XIII Primaveras de Museus na UNIFAL*, Alfenas 2021.

Melo D.J. et al., *Experimentações museais do Museu Surrupira*, em “Seminário Interdisciplinar em Museologia”, 5, 2023a, pp. 50-58.

Melo D.J. et al., *É ela a Cabocla Guerreira: narrativas e mitopoéticas da Cabocla Maria Jovina de Pai Pingo de Oxumaré (Belém – PA)*, em “Revista Sentidos da Cultura”, 10, 2023b, pp. 58-77.

Melo D.J. e Faulhaber P., *Coleccionando “encantarias”: una propuesta del Museo Surrupira de Encantarias Amazônicas*, em “XXIV Encontró do ICOFOM LAM”, Undav Ediciones, Avellaneda 2018, pp. 199-229.

Melo D.J. e Faulhaber P., *Considerações sobre o conceito de fratriomônios*, em F. Magalhães, *Museologia e Patrimônio*, vol. 7, Instituto Politécnico de Leiria, Lisboa 2021.

Melo D.J., Rosi M.H.O.Z. e Barroso G.N., *Imaginários afro-diaspóricos e a mitopoética amazônica dos Sururpiras*, em “Revista Sentidos da Cultura”, 8, 2021, pp. 98-117.

Name J.O.L., *Antropologia visual*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2015.

Postic M., *O imaginário na relação pedagógica*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro 1993.

Prandi R. e Souza P.R., *Encantaria de Mina em São Paulo*, em R. Prandi, *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclo e encantados*, Pallas, Rio de Janeiro 2004.

Quadros H.S.A., *Experiência vivida no campo museológico: a Educação Museal na perspectiva prática político-pedagógica no Museu Goeldi*, em F. Castro, O. De J. Soares e A.F. Costa, *Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol. 1*, Museo histórico nacional, Rio de Janeiro 2020.

Salles V., *A metamorfose da ave*, em R.H. Maués e G.M. Villacorta (orgs.), *Pajelanças e religiões africanas na Amazônia*, EDUFPA, Belém 2008.

Santos T.A., Araújo B.F.P., Brandão Neto W., Araújo E.V., Vasconcelos E.M.R. e Monteiro E.M.L.M., *Protagonismo de adolescentes na criação de um storyboard para um jogo digital sobre hanseníase*, em “Cogitare enfermagem”, 26, 2021.

Silva R.C.G., *O imaginário e a criatividade como bases da criação poética*, em *Anais do XVI CNLF*, Rio de Janeiro 2012.

Ramose M.B., *African Philosophy through Ubuntu*, Mond Books, Harare 1999.

Ramose M.B., *The ethics of ubuntu*, em P.H. Coatzee e A.P.J. Roux (orgs.), “The African Philosophy Reader”, Routledge, New York 2002.

Rufino L., *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*, Tese de doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2017.

Varine-Bohan H., *Entrevista com Hugues de Varine-Bohan*, em R. Rojas, J.L. Crespán e M. Trallero (orgs.), *Os Museus no Mundo*, SALVAT Editora do Brasil, Rio de Janeiro 1979.

Os autores e as autoras

DIOGO JORGE DE MELO é professor do Programa de Pós-Graduação em Cidades Território e Identidade da Universidade Federal do Pará e do Curso de Museologia da mesma universidade. Doutor em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro e Ensino de História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas. Coordena o Museu Virtual Surrupira de Encantarias Amazônicas e desenvolve pesquisas sobre Museologia, Educação Museal, culturas afro-amazônicas, História da Ciência e mitopoéticas.

GISELE NASCIMENTO BARROSO é professora da Rede Pública Estadual do Pará e Mestre em Educação e especialista em Relações Raciais pela Universidade Federal do Pará. É vice coordenadora do Museu Virtual Surrupira de Encantarias Amazônicas, pesquisadora do projeto de pesquisa *Museologia, Decolonialidade e Memória: desdobramentos teóricos* e do Grupo de Pesquisa *Museologia, Memória e Mitopoéticas Amazônicas*, ambos coordenado pelo Prof. Dr. Diogo Jorge de Melo a partir de contextos afrodiaspóricos e amazônicos e desenvolvendo pesquisas sobre Educação, religiosidades e culturas afro-amazônicas e decolonialidade.

MARCOS HENRIQUE DE OLIVEIRA ZANOTTI ROSI é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela Escola Superior da Amazônia e licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pelas Faculdades Integradas Ipiranga. Secretário e pesquisador do Museu Surrupira, onde desenvolve pesquisas sobre mitopoéticas amazônicas e Educação.

RAMON AUGUSTO TEOBALDO ALCANTARA é discente do curso de Mu-

seologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) com ingresso em 2019. Bolsista do Museu Surrupira, com bolsa de Produção Artística (PIBIPA) do Instituto de Ciências da Arte da UFPA, 2022, e de Pesquisa (PIBIC-UFPA), 2023, vinculada ao projeto *Museologia, Decolonialidade e Memória: desdobramentos teóricos a partir de contextos afrodiaspóricos e amazônicos*. Atua com pesquisas em Museologia, Educação e produção de audiovisuais, principalmente em religiosidades afro-amazônicas.

JENIFER MIRANDA BLANCO é discente do curso de Museologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) com ingresso em 2020. Bolsista do Museu Surrupira, com bolsa de extensão (PIBEX-PROEX) do Instituto de Ciências da Arte da UFPA, 2022, e de produção artística (PIBIPA-UFPA), 2023, vinculada ao projeto *Museologia, Decolonialidade e Memória: desdobramentos teóricos a partir de contextos afrodiaspóricos e amazônicos*. Atua com pesquisas em Museologia, Educação e produção de audiovisuais, principalmente em religiosidades afro-amazônicas.

“Per vivere da pari in questa società”: 150 ore, educazione linguistica e conquista della parola

“To Live as Equals in This Society”:

150 Hours, Language Education, and the Empowerment of Speech

MONICA DATI

This study explores the importance attributed within the "150-hour courses" to linguistic education as a tool for political empowerment and social inclusion, drawing on the reflections of Tullio de Mauro on the teaching of the Italian language, idiomatic multilingualism, and critique of traditional linguistic pedagogy. Through archival material and autobiographical testimonies, the aim is to highlight an approach to teaching Italian that emphasizes orality and the pre-existing linguistic skills of workers, using innovative methods based on discussion, autobiography, group work, and the critical use of newspaper. The experiences described reflect a pedagogical approach that foregrounds contextualized linguistic practice and a participatory culture, with the goal of going beyond mere fulfillment of compulsory schooling and promoting real cultural and social advancement for course participants.

Keywords: 150-hour courses, linguistic education, Italian language teaching, adult education.

Monica Dati, “*Per vivere da pari in questa società*”: 150 ore, educazione linguistica e conquista della parola, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603554

“Tutti gli usi della lingua a tutti”¹: educazione linguistica ed inclusione sociale

Per molti essere colti significa sapere leggere e scrivere. Siccome molti operai non sanno leggere né scrivere, passano per ignoranti. Ma noi vediamo che i contadini e gli operai tra loro parlano. Essi conoscono lo strumento più antico e più facile per comunicare tra di loro. Ma questi conoscono poche parole. Se dovessero parlare in consiglio comunale i borghesi gli riderebbero in faccia. Se emigrano all'estero o si spostano da una Regione all'altra dell'Italia, né capiscono né si fanno capire. Allora stanno zitti. Finché ci sarà uno che conosce 2000 parole e un altro che ne conosce 200, questi sarà oppresso al primo. La parola ci fa uguali (Scuola 725, 2020, p. 14).

Negli anni Sessanta l'Italia si trovava di fronte a sfide significative in materia di analfabetismo e disuguaglianze educative. Nonostante i progressi economici del Dopoguerra, il paese era ancora profondamente segnato da disparità culturali e linguistiche che limitavano le opportunità di integrazione e crescita per ampi strati della popolazione, in particolare le classi sociali più svantaggiate. Questo contesto di deprivazione verbale e di disuguaglianza sociale è stato ampiamente denunciato, come noto, dalle riflessioni di don Lorenzo Milani che, in *Esperienze pastorali* (1958) e poi in *Lettera a una professoressa* (1967), aveva messo efficacemente in luce i meccanismi selettivi della scuola e la necessità di un intervento educativo mirato:

¹ Rodari, 1973, p. 10.

Non faccio più che lingua e lingue. Mi richiamo dieci venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi (Milani, 1956).

Della centralità avuta dal parroco di Barbiana era ben consapevole un'altra figura fondamentale nel panorama linguistico e sociolinguistico italiano del XX secolo, il cui lavoro ha avuto un impatto duraturo sulla comprensione e sull'insegnamento delle lingue in Italia, Tullio De Mauro (Bruni, 2012):

per quanto mi riguarda non credo che dobbiamo stancarci dall'additare a noi stessi tratti e caratteri della sua scuola: imparare con gli alunni; [...] l'impegno nella conquista del sapere anche arduo; l'attenzione costante al linguaggio, alla lingua che ci fa eguali; la passione, che è fatta di carità o, se la parola spaventa, di solidarietà e di fede democratica (e di rispetto per la Costituzione), perché non uno resti indietro (De Mauro, 2004, p. 12).

Nei primi anni Sessanta la sociolinguistica non era quasi neppure nata² ma De Mauro forniva già, nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), le prime descrizioni delle varietà dell'italiano, esplorando e analizzando il linguaggio come fenomeno sociale, contribuendo significativamente alla riflessione su come le disuguaglianze linguistiche riflettano e perpetuino disuguaglianze sociali:

le diverse lingue, nel loro intreccio, nel loro oscillare, bisogna che tutti le possano conoscere e dominare per vivere da pari in

² Ancora non erano diffusi termini come diatopia o diastratia, pertanto non si etichettavano gli italiani regionali come esempi di variazione diatopica e l'italiano popolare come esempio di variazione diastratica (Giacolone Ramat 2003, Gensini 2005).

questa società, non da sudditi, non da esclusi, non da reietti, ma da persone libere, partecipi all’elaborazione delle scelte della comunità (De Mauro, 2018, p. 23).

Fortemente critico nei confronti della pedagogia linguistica tradizionale, fondata sull’imitazione di modelli letterari (visti come unici depositari della “buona lingua”), ma lontana dal saper apprezzare gli usi linguistici più creativi, De Mauro ha lavorato a stretto contatto con associazioni come il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi) e il Movimento di Cooperazione educativa (Mce), intessendo scambi fruttuosi con molti dei suoi aderenti, da Mario Lodi a Gianni Rodari, da Dino Zanella a Gisella Galassi. Determinante il suo ruolo nella formulazione delle *Dieci Tesi per un’educazione linguistica democratica*, un documento cardine pubblicato dal GISCCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica) nel 1975 con l’obiettivo di promuovere una riflessione sull’insegnamento della lingua italiana e una visione dell’educazione linguistica³ volta a formare cittadini capaci di partecipare attivamente alla vita sociale e politica, attraverso un approccio inclusivo e critico, rispettoso della diversità. Un elemento centrale delle tesi era infatti rappresentato dall’enfasi sul plurilinguismo come risorsa culturale e cognitiva da valorizzare all’interno di un contesto educativo che non doveva limitarsi alla sola lingua standard ma riconoscere e potenziare le varietà linguistiche presenti tra gli studenti, favorendo così il rispetto delle differenze. Inoltre, veniva ribadita la centralità dell’oralità e l’importanza di una formazione adeguata e continua per gli insegnanti, considerati fondamentali per la realizzazione di una vera educazione linguistica democratica. Si trattava, in breve, di sovvertire l’ordine costituito illustrato dal famoso saggio *Le vestali della classe media* (1968), opera di grande importanza nel panorama

³ Il concetto di educazione linguistica è stato introdotto in Italia da Giuseppe Lombardo Radice (Turnone 2020, D’Aprile 2020).

della critica sociale e pedagogica, dove si può leggere, come affermazioni rappresentative del senso comune di molti insegnanti di fronte all'accesso delle classi popolari alla scuola media unificata:

Gli allievi di una volta avevano una preparazione di base che gli allievi di oggi non hanno. Oggi bisogna rifarsi da capo per metà del primo anno. Non conoscono i vocaboli, usano forme dialettali e ignorano le cose più semplici. (Barbagli e Dei, 1968, p. 113)

Il livello di preparazione attuale è molto inferiore. [...] Si tratta di intelligenze grezze, da plasmare, da ragazzi di terza o quarta elementare. Ci vorrebbe una riforma delle elementari per portare su ragazzi più preparati, altrimenti la scuola media diviene un corso postelementare. Vedi per esempio nella lingua italiana gli errori di grammatica, non conoscono gli accenti, l'apostrofo, la punteggiatura, i verbi reggenti (ivi, p. 114).

L'introduzione della scuola media unica nel 1962, che estendeva l'istruzione obbligatoria fino ai 14 anni, sembrava offrire nuove opportunità di mobilità sociale ma la pedagogia linguistica tradizionale, con il suo orientamento monolingue, continuava ad escludere chi non si conformava ai modelli normativi della lingua considerata standard. Un tipo di educazione che si rivelava quindi molto distante da ideali democratici ed inclusivi, dove la lingua non era considerata un diritto costituzionale ma un mero strumento per mantenere le divisioni sociali che oltretutto ignorava il plurilinguismo idiomatico (De Mauro, 1963) che contrassegnava il paese. Ne sono emblematica prova i *Programmi per la scuola elementare* del 1955 che, pur consapevoli della dialettologia diffusa, manifestavano nei confronti dei dialetti un atteggiamento di riconsueta totale. Come ricorda anche Silvana Loiero, i *Programmi* contrastavano inoltre tutte le caratteristiche tipiche del parlato, spronando a modellare il parlare allo scrivere:

Si eviti che i fanciulli confondano i modi del dialetto coi modi della lingua; perciò si cercherà ogni occasione per disabituarli dagli idiotismi e dai solecismi. Nella didattica della lingua, ai fini della sincerità dell'espressione, l'insegnante tenga presente che una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto, quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe" (Programmi 1955, Loiero, 2019, p. 387).

Sin dalla scuola elementare veniva dunque privilegiata la produzione sulla comprensione, e in particolare la produzione scritta a scapito di quella orale. Inoltre si chiedeva agli allievi di adeguarsi ad un unico modello, facilmente controllabile, rappresentato dalla realizzazione di usi formali, oscillanti tra il letterario e il burocratico ossia una varietà d'italiano lontano dagli usi quotidiani della lingua sia nel lessico sia nella sintassi, definito da De Mauro negli anni '60 come "l'antiparlato" e successivamente ridenominato "scolastichese" (Loiero, 2019, p.388). A farne le spese erano soprattutto gli studenti che andavano a popolare le scuole medie che non si conformavano al modello linguistico ideale,

nel senso che non erano capaci di scrivere bene e di adeguarsi alle norme di realizzazione della lingua secondo le regole della grammatica normativa: parlare come un libro stampato poteva avere un senso per i figli di laureati, i cosiddetti Pierino del dottore, per dirla con Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967), che sapevano scrivere e parlare adeguandosi allo stile posseduto dalla classe dominante. Per i tanti Gianni, invece, che non appartenevano alla ditta, il pericolo paventato da De Mauro era quello dello sradicamento dall'ambiente espressivo in cui erano nati o la loro esclusione dal sistema educativo (*ibidem*).

Le 150 ore tra recupero dell'obbligo scolastico e bisogno di alfabeto

La scuola media rispondeva ad un bisogno reale di istruzione ma evidenziò ineluttabilmente il problema delle bocciature e della selezione scolastica che aveva carattere sociale, geografico e anagrafico costringendo il Gianni del linguaggio di Don Milani a frequentare scuole serali o popolari. Fu proprio questo lo “strano studente” (Santamaita, 2021, p. 154) a caratterizzare in modo predominante le aule della cosiddetta “scuola delle 150 ore”, concepita come un vero e proprio laboratorio di innovazione didattica anche nel campo dell'insegnamento della lingua italiana, dove la pluralità delle esperienze linguistiche dei partecipanti, incluse le loro varietà dialettali e le competenze comunicative preesistenti, erano riconosciute e valorizzate.

L'idea delle 150 ore, elaborata dal segretario della CGIL Bruno Trentin e realizzata con il Ccnl metalmeccanici del 1973, prevedeva il diritto a permessi retribuiti per frequentare presso istituti pubblici o legalmente riconosciuti, corsi di studio al fine di migliorare la propria cultura. Dentro vi confluivano l'esperienza dei Cos (Centri di orientamento sociale) di Aldo Capitini, le idee di Danilo Dolci e di Paulo Freire sulla coscientizzazione delle classi subalterne, le lezioni di Alberto Manzi nel programma tv *Non è mai troppo tardi* (spesso seguito collettivamente anche in fabbrica), e ovviamente la critica radicale alla “scuola di classe” di *Lettera a una professoressa* che ebbe un impatto enorme anche su tutto il sindacato. L'istituto prevedeva tre livelli di utilizzo: corsi monografici universitari, corsi sperimentali abbreviati presso le scuole medie superiori, infine il recupero dell'obbligo che rappresentò la modalità privilegiata. Tale indicazione prioritaria era dovuta al fatto che la maggioranza dei lavoratori non era ancora in possesso della licenza media inferiore:

Nel 1970 solo il 18% dei lavoratori aveva completato la scuola dell'obbligo e il 65% aveva la scuola elementare. Si trattava di dati estremamente negativi, tanto più grave se si tiene conto che il 66% dei giovani in età scolare riusciva ad arrivare al conseguimento per la scuola dell'obbligo e che quindi ben il 34% dei giovani veniva espulso dalle strutture scolastiche privo della indispensabile cultura di base (Dore, 1977, p. 14).

Di fronte alla constatazione che il sistema scolastico veniva palesemente a violare il diritto-dovere all'istruzione, la scelta del movimento sindacale acquisiva il significato politico di attuazione del dettato costituzionale (art. 34: "L'istruzione inferiore impartita per almeno 8 anni è obbligatoria e gratuita"). Una proposta di scuola che, in netta contrapposizione con il modello educativo tradizionale che imponeva un'istruzione distante dalla realtà quotidiana degli studenti, si configurò come un progetto di inclusione sociale e partecipazione democratica dove la lingua diveniva un mezzo per abbattere le barriere culturali e costruire una società più equa.

De Mauro fu un convinto sostenitore di questo nuovo istituto come dimostra il saggio *Educazione linguistica e 150 ore*. A suo avviso l'entrata dei lavoratori nella scuola attraverso l'avvio dei corsi di scuola media aveva fatto rapidamente maturare la presa di coscienza circa il superamento dei vecchi meccanismi di istruzione e discriminazione e la necessità di elaborazione e progettazione di nuove linee didattiche, conformi agli obiettivi di un movimento di massa che avvertiva nel diritto all'istruzione e alla cultura un momento decisivo per il suo avvenire e per l'avvenire della società:

Il problema della crescita culturale di lavoratori e lavoratrici è restato in Italia per lungo tempo mal noto e avvertito [...], le responsabilità delle classi dominanti sono evidenti. In Italia la scuola di base è servita a tenere in una condizione culturale subalterna milioni e milioni di lavoratori e lavoratrici, attraverso i

decenni della storia postunitaria e perfino della storia repubblicana nel nostro paese (De Mauro, 1976, p. 136).

Un punto di vista condiviso anche da un altro autorevole studioso, meritevole di menzione: Armando Petrucci. Paleografo di fama internazionale e professore universitario, Petrucci era profondamente impegnato nella battaglia contro l'analfabetismo, un fenomeno da lui attribuito in larga misura al neocapitalismo perché considerato funzionale al suo sviluppo selvaggio. Un impegno che, per Petrucci, non si limitava al solo piano teorico ma che si concretizzava anche in un coinvolgimento diretto e attivo sul campo come docente:

Corsi di paleografia per operai? Sì, perché no? Fu anzi quasi naturale, e molto importante, che ai corsi di Petrucci, dedicati alla storia della scrittura e del libro, partecipasse un folto nucleo di operai poligrafici, i quali diventavano così più consapevoli del passato e delle fondamenta del loro mestiere. Dunque più padroni del proprio lavoro: più liberi (Mordenti, 2022 p. 153).

E sono proprio professionalità e competenze del corpo docente a rappresentare un punto focale nella riflessione che De Mauro offre nel saggio sopra citato, soffermandosi lungamente su come qualsiasi intervento didattico all'interno dei corsi dovesse necessariamente partire dalla presenza di insegnanti adeguatamente preparati sia sul piano delle conoscenze sociolinguistiche sia su quello delle metodologie glottodidattiche:

Ancora oggi in Italia è possibile transitare e sortire felicemente (si fa per dire) da facoltà di Magistero e Lettere e da corsi abilitanti, senza aver mai inciampato in questioni come: che cos'è e come funziona il linguaggio, che cos'è una lingua, come si impara a parlare, a leggere, a scrivere, che rapporto c'è tra parlato e scritto in una frase? [...]. E quali sono le parlate che

hanno corso oggi in Italia? Come è fatta l'Italia linguistica? Come è fatta e da dove viene la lingua italiana d'oggi? Quali sono gli strumenti scientifici per conoscerla? E per insegnarla? [...]. Nell'inconsapevolezza di come funziona il linguaggio generazioni di insegnanti hanno concorso a bloccare lo sviluppo verbale dei loro allievi e ricacciarli indietro, nella massa dei non o dei poco scolarizzati, votati a una condizione socialmente e culturalmente subalterna. Vincere questa inconsapevolezza, trasformarla in elemento di riflessione autocritica e critica, è decisivo (De Mauro, 1976, p. 135).

In un contesto segnato da un'aspra critica del libro di testo, si chiedeva agli insegnanti lo sforzo ulteriore di superare gli inadeguati strumenti che avevano a disposizione rappresentati da manuali che presentavano diverse limitazioni, come “una insufficiente sensibilità nei confronti del destinatario, una scarsa sensibilità agli obiettivi assegnati all'azione educativa e la mancanza di collegamento tra teoria e pratica” (Simone, 1976, p. 23). De Mauro prosegue sottolineando che nell'abito delle 150 ore l'educazione linguistica non doveva limitarsi a trasmettere uno standard linguistico predefinito, avrebbe dovuto invece tener conto della complessità della comunicazione umana, che integra costantemente elementi verbali e non verbali, linguistici ed extralinguistici. Questo approccio riconosceva la natura dinamica della lingua e il suo continuo evolversi, nonché la necessità per i parlanti di adattarsi a contesti comunicativi diversi e in continua trasformazione. Per tradurre queste indicazioni di massima in lavoro da compiere nei corsi era necessario un ulteriore ingrediente, altrettanto fondamentale:

Per tutta la durata del corso deve valere il rovescio di un vecchio proverbio: la parola, qualunque parola, dialettale, smozzicata, imprecisa mal scritta, pronunciata con l'accento sbagliato, qualunque parola è d'oro e il silenzio è d'argento. Qualunque

parola è sempre meglio della condizione di lungo silenzio in cui le classi subalterne sono state tenute per secoli nelle società borghesi e in quella italiana in particolare. Senza questa fase di liberazione dal silenzio, di liberazione di tutte le capacità verbali ed espressive orali e scritte sono improponibili i due momenti successivi. Il momento dell'individuazione dell'ambiente e retroterra culturale di ciascun lavoratore e il momento terminale dell'acquisizione di un atteggiamento autocritico nei confronti delle formulazioni verbali" (De Mauro, 1976, p. 155).

La proposta di De Mauro si distingueva per il rifiuto di un approccio normativo e prescrittivo all'educazione linguistica riconoscendo il valore intrinseco dell'esperienza personale e immediata dei lavoratori come punto di partenza per l'apprendimento. L'educazione linguistica dunque non si poneva soltanto come un mezzo per acquisire competenze tecniche ma diveniva un processo di emancipazione che consentiva agli individui di prendere coscienza del proprio retroterra culturale e sociale, di interrogarsi criticamente sulle proprie espressioni linguistiche e di partecipare attivamente alla costruzione di significati condivisi. Una visione con profonde implicazioni pedagogiche e sociali in grado di offrire preziose indicazioni per la didattica rivolta agli adulti: dalla centralità dell'esperienza personale all'apprendimento autodiretto e partecipativo passando per un'educazione problematizzante e trasformativa, liberare la parola, dare voce a chi è stato storicamente silenziato, promuovere una partecipazione attiva e critica nella società. Un aspetto tanto più importante quando lo si collega ai problemi che affliggevano lo sviluppo del Mezzogiorno come rende conto la testimonianza che segue, emblematica dei livelli di istruzione diffusi all'epoca, soprattutto tra la manodopera immigrata:

Io provengo da una famiglia di contadini ed a l'eta di 11 anni che o finito la quinta mio padre mi ha portato con lui in cam-

pagna. Ed poi a leta di 12 anni ero stufo di lavorare in campagna. non che non mi piaceva il lavoro ma non rendeva abbastanza. Ed così decise di emigrare in prov. di Varese ed sono partito con lui poi rivando qui o lavorato nei cantieri come manuale ed dormire in pensione poi o lavorato per un anno in uno stabilimento di tessitura, per motivi dei miei parenti poi sono venuto a lavorare a Milano ed o lavorato un'altra volta nel muratore come cottimista, poi sono andato militare ed quando o finito o deciso di entrare di nuovo in fabbrica [...] (corsista, *Prime esperienze sulle 150 ore*, Fondo Flm b. 13854 fasc. 4).

In un quadro caratterizzato da immigrazione e frequente uso dei dialetti era più che necessario adottare all'interno dei corsi un approccio inclusivo che evitasse di considerare queste espressioni linguistiche come il male assoluto e riconoscesse e rispettasse invece le radici culturali di tutti i partecipanti, favorendo una maggiore integrazione e coesione sociale:

Il dialetto è una malerba? Secondo alcuni l'uso dei dialetti sarebbe un male. A costoro i dialetti sembrano brutti, incivili, sbagliati, e chi parla dialetto è accusato di sgrammaticare. Per costoro, insomma, una trentina di milioni di italiani, dovrebbero da un giorno all'altro smettere di usare i dialetti e di punto in bianco dovrebbero tutti quanti cominciare a parlare in ogni occasione come un libro stampato. Bisognerebbe dicono costoro, strappare la malerba dei dialetti. Intendiamoci è molto importante che tutti i cittadini dello stesso paese sappiano usare la stessa lingua, [...] è la prima condizione di una vera parità fra i cittadini. Bisogna quindi ottenere che al più presto tutti siano in grado di usare l'italiano e lo usino abitualmente. Tutti e non solo 18 o 20 persone su 100 [...]. Ma per arrivare a questo giusto obiettivo, non è necessario disprezzare i vecchi dialetti e cercare di distruggerli. I dialetti sono come la campagna e la

lingua è come la città (De Mauro, estratto da *La lingua italiana e i dialetti*, dispensa FLM 13.866 fasc. 6).

Deficit di istruzione delle classi popolari, sottosviluppo scolastico e culturale, bisogno di prima scolarizzazione erano pertanto fenomeni che segnavano ancora profondamente la realtà sociale italiana. Una domanda di alfabetizzazione e di formazione di base che, come documentato da Duccio Demetrio (1976; 1977), emerse frequentemente anche all'interno dei corsi 150 ore evidenziando un problema nazionale che influiva non solo sulle competenze professionali, ma soprattutto sulla partecipazione politica e sociale. Impegnato nei corsi per l'alfabetizzazione di base a Milano, Demetrio ha avuto il merito di porre l'attenzione sull'importanza del nuovo istituto contrapponendolo al modello assistenziale praticato fino ad allora, in cui il congelamento culturale dell'analfabeta era funzionale al mantenimento del suo ruolo sociale subalterno:

Le aule finalmente piene, le 150 ore hanno dato una risposta reale alla domanda di alfabetizzazione: quando gli analfabeti frequentavano solo le scuole serali e domenicali senza un tempo pagato (conquistato) le aule erano infatti semideserte o del tutto vuote. E questo non per scarso interesse ma per il peso dello sfruttamento: dopo otto ore di lavoro pesante, magari con la casa lontana o con i turni da fare e gli orari sfasati, l'istruzione diventa davvero quasi irraggiungibile e fatto puramente individuale (Demetrio, 1976, p. 18).

Il tempo di studio retribuito si accompagnava inoltre ad un insegnamento dell'abc che cercava di coinvolgere attivamente i corsisti raccogliendo storie di vita, inchieste di fabbrica e volantini che venivano riassunti con parole o frasi molto semplici illustrate da disegni su cartelloni. Frasi che

permettevano da una parte di oggettivare la storia onde facilitare la discussione e il ripensamento critico su di essa, dall'altra di utilizzare le singole parole per una serie di esercizi (scomposizione, ricomposizione, riscrittura, ricerca di sinonimi) (Demetrio, 1977 a, p. 119).

“Parlare, ascoltare, leggere e scrivere”: una nuova didattica dell'italiano

Un importante problema di cui il sindacato intese farsi carico fu rappresentato dalla formazione degli insegnanti (Lichtner, 1986).

Non si trattava di un problema da poco, data la complessità degli elementi che dovevano concorrere alla riuscita del progetto. Intanto non bastavano entusiasmo o una disponibilità generici: alla motivazione politica doveva affiancarsi una preparazione particolare perché i protagonisti e le caratteristiche del rapporto educativo erano cambiati (Tornesello, 2006, p. 65).

La pressoché assoluta novità dei corsi costituiva un elemento dirompente sul piano didattico e costrinse tutti i soggetti istituzionali coinvolti, dal ministero della Pubblica istruzione ai sindacati, a porsi la questione di una specifica formazione per gli insegnanti chiamati a tenerli. Si trattava spesso di personale docente appena laureato e senza esperienza didattica, la cui formazione non era specificatamente orientata all'educazione degli adulti, tanto meno verso soggetti inseriti in un contesto lavorativo rispetto al quale gli aspiranti insegnanti erano per lo più estranei ed impreparati. Il sindacato si impegnò così fin dal principio nell'organizzazione di percorsi di formazione, trovandosi a collaborare, specialmente dopo il riconoscimento ministeriale del 1974, con i provveditorati e con “enti di fiducia” (Facoltà di

Sociologia di Trento, Facoltà di Pedagogia di Torino, Isfol, Formez). La formula prescelta consisteva in un corso di una settimana all'inizio e una serie di incontri in itinere i cui obiettivi sono ben rappresentati da questo estratto da un corso preparatorio:

Il seminario preliminare deve chiarire innanzitutto agli insegnanti le finalità delle 150 ore, le richieste culturali che provengono dai lavoratori, gli obiettivi che perseguono le organizzazioni sindacali. Articolazione. A) Alfabetizzazione: come valorizzare il patrimonio linguistico posseduto dai lavoratori ed arricchire la loro capacità espressiva. B) Programmazione didattica: come si individua, partendo dalla domanda culturale dei lavoratori, un piano di studio omogeneo e coerente C) Ricerca D) Il lavoro di gruppo E) Didattica delle singole materie (Frisone, 2014, p. 41).

Il corpo insegnante, come già indicato, mancava inoltre di studi approfonditi in ambito sociolinguistico e di strumenti idonei per la didattica. A fronte di queste lacune, l'esperienza di Barbiana e successivamente *Le dieci tesi per l'educazione linguistica* furono i riferimenti teorici per un approccio alla lingua italiana "volta ad ottenere più la spontaneità dell'espressione che non il conseguimento di una correttezza linguistica costretta all'interno di un rigido sistema di regole" (Pasero, Zatta, 1982, p. 24). Educatori e insegnanti trovarono ulteriore supporto nei corsi promossi dalla "Commissione formazione e aggiornamento docenti 150 ore", struttura del Ministero della Pubblica Istruzione che intesseva rapporti di collaborazione con altre associazioni. Un esempio significativo è rappresentato dal Cedos (Centro esperienze e documentazione operatori scolastici), organo della federazione milanese Cgil Cisl Uil, al cui interno operava un apposito gruppo sulla didattica delle lingue che si riuniva settimanalmente presso i locali della Società Umanitaria con i contributi, tra i tanti, di Luisella Erlicher e Paola Melchiorri.

L'impegno di questi soggetti è testimoniato da una vasta produzione di dispense, pubblicazioni e bollettini che documentavano le esperienze didattiche e fornivano strumenti pratici e teorici per supportare i colleghi. Ne rappresentano un emblematico campione i testi che seguono: *Facciamo italiano* (che riporta l'esperienza torinese di un corso di aggiornamento per insegnanti del 1976-1977); *150 ore zona Gorgonzola. Note su linguaggio e abilità di base* a cura della commissione 150 ore sull'insegnamento della lingua italiana (con una relazione di Armando Petrucci su *Scrittura, libro e lettura come strumenti di classe*); i volumi a cura del Cedos, *150 ore. Bilancio con i lavoratori* (1976) e *Nuove tendenze delle 150 ore* (1982, con un saggio *Il problema dell'educazione linguistica* di E. Pasero e G. Zatta); *L'educazione linguistica per gli adulti* di Raffaele Simone che contiene un'indagine sul problema dello sviluppo linguistico degli adulti nei corsi 150 ore svolta su iniziativa della Regione Emilia Romagna (volta a preparare un successivo ed efficace intervento formativo diretto a porre gli insegnanti in "condizione di rispondere alla richiesta di linguaggio avanzata dai lavoratori", 1976); *Viaggio nell'Italiano popolare* (che racconta un'esperienza di ricerca sull'educazione linguistica di base partita dall'analisi degli elaborati dei corsisti 150 ore). È proprio una dispensa di italiano contenuta nell'archivio FLM (13.866/6, con un estratto da De Mauro *La lingua italiana e i dialetti*) a fissare in modo molto efficace il principale obiettivo di intervento da perseguire nella didattica dell'italiano ossia l'autonomia a livello linguistico, definita come:

la capacità di intervento attivo e non delegato sulla realtà attraverso mezzi di comunicazione quali la comunicazione verbale, la lettura, la scrittura. Questo significa non solo avere cose di cui parlare o leggere o scrivere, ma anche sapere come parlare, leggere e scrivere. Il problema dei lavoratori che non intervengono in situazioni sotto controllo (come ad esempio nel corso) viene spiegato dagli stessi in questo modo: *non so come dirlo.*

Autonomia linguistica significa [...] passare da un codice ristretto a un codice elaborato (*150 ore zona Gorgonzola*, Flm 13840 fasc.3.1).

Si trattava dunque di

superare l'orientamento tradizionale che muove da un concetto di competenza linguistica definito sulla base di una concezione astratta della lingua come sistema, si esaurisce in una non meno astratta capacità del parlante di riconoscere e produrre frasi linguisticamente accettabili, dove l'accettabilità linguistica è determinata esclusivamente sul piano sintattico o nel migliore dei casi semantico (Bazzanella e Geuna, 1979, p. 32).

Un orientamento che trascurava la dimensione pragmatica della comunicazione e la capacità di adattare il linguaggio al contesto reale

che si esplicita nella capacità del parlante di produrre non frasi formalmente corrette ma efficaci in quanto adeguate alle intenzioni del parlante e alle caratteristiche del contesto in cui avviene la comunicazione. In breve cogliere il senso di un discorso e trasmettere un senso attraverso un discorso diventa il tipo di competenza a cui si fa riferimento⁴ (*150 zona Gorgonzola*, 13840.3.1, p. 2).

Nelle 150 ore questa impostazione trovava un rafforzamento non solo a causa delle poche ore a disposizione ma soprattutto in considerazione della particolarità dell'utenza: adulti "già provvisti di un patrimonio linguistico che andava valorizzato e che non si doveva artificiosamente cancellare" (Pasero e Zatta, 1982, p. 24). Di con-

⁴ "Per l'articolazione del corso si è seguito un orientamento teorico legato alla linguistica pragmatica e alla linguistica testuale" (Bazzanella e Geuna, 1979, p. 29).

sequenza, la priorità di intervento si orientava verso il potenziamento delle competenze linguistiche esistenti, focalizzandosi su aree fondamentali come “parlare, ascoltare, leggere e scrivere” (*ibidem*):

L'ordine di questa sequenza non è casuale ma risponde ad un preciso piano di intervento che non è quello in uso tradizionale nella scuola. “La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in questi direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana; produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi); classificazione morfologica della parti della frase (analisi grammaticale), apprendimento a memoria di paradigmi verbali; classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi di testi letterari, solitamente assai tradizionali; su intervento correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi, stile e vocabolario (Giscel)” (Bazzanella e Geuna, 1979, p. 30).

Con riferimento al metodo l'attenzione fu quindi posta sulla discussione, sul lavoro di gruppo, la decisionalità del collettivo, lo stretto rapporto insegnanti-studenti per la programmazione didattica e la gestione dei corsi. Docenti, esperti e sindacalisti collaboravano alla costruzione e conduzione delle lezioni e i contenuti forniti dagli studenti passavano attraverso un processo di discussione collettiva che li coinvolgeva in prima persona, evitando l'accumulo di nozioni e fornendo la percezione di una cultura utile alla comprensione della realtà. Una metodologia che guardava con attenzione alla cultura orale, espressione autentica della vita e delle esperienze delle persone comuni, al di fuori delle élite culturali e intellettuali. In una dispensa di un corso 150 non a caso ci si chiede: “perché la domanda di imparare ad esprimersi prevale su quella di imparare ad usare la parola scritta, al punto da im-

porre come metodo principale la discussione?” (Chiaretti, 1976, p.84):

La richiesta di imparare a scrivere rimane priva di un rapporto con l’ambiente esterno al corso. In fabbrica l’unica attività sindacale ad avere un carattere di massa è la pratica dell’assemblea dove l’abilità ad usare la parola parlata diventa il principale strumento di partecipazione e affermazione. Allo stesso modo nel rapporto di lavoro, nel confronto con i capi è determinante l’abilità ad usare la parola parlata (Rossetti Pepe, 1976, p. 74).

Lo testimoniano bene anche le parole di Dela Raci e Vanna Toso rilasciate in un’intervista del 2007 a cura di Lidia Martin sul numero 14 di *Zapruder*:

C’era una domanda [...] di strumenti linguistici, di valorizzazione della lingua orale. Mi ricordo i miei alunni parlavano benissimo, anche perché erano più politicizzati, ma davanti al foglio bianco ammutolivano, per cui c’era il problema di superare l’impatto con il testo scritto (2007, p.103).

La discussione diveniva inoltre particolarmente importante con studenti non alfabetizzati per

predisporre nel corso dell’apprendimento una sistematica provocazione sui contenuti con i quali l’analfabeta non è in contatto perché questi sono trasmessi solo con la stampa ed entro gli altri canali di cui dispongono gli alfabetizzati. L’analfabeta in situazione urbana è isolato; la sua comunicazione si svolge entro un ambito parentale o amicale ristrettissimo (Demetrio, 1977 b, 167).

Per quanto riguarda la lettura:

inizialmente come al solito, si tratterà di conoscere la reale

situazione di partenza, cioè di sapere quali testi sono di uso normale tra gli allievi e quali capitano loro occasionalmente sott'occhio (fotoromanzi, volantini) [...] sui quali esercitare un'analisi [...] e poi focalizzare l'attenzione sui testi più lontani dall'esperienza quotidiana dei corsisti (stralci di linguaggio burocratico o letterario). È infatti importante che un parlante sappia adeguatamente produrre e capire tutti quei tipi di testi che sono correttamente utilizzati nella comunità di cui è membro e coi quali si trova a ad avere a che fare nell'attuazione dei suoi diritti e doveri di cittadino e nella partecipazione alla vita di comunità (Bazzanella e Geuna, 1979, p. 42).

Le indicazioni sindacali proseguivano sul rifiuto del libro optando per la preparazione di materiali specifici fornendo ai corsisti manuali autoprodotti con il ciclostile: un ulteriore *medium*, che svolse un ruolo fondamentale nella contestazione operaia e studentesca a partire dal 1968, tanto da caratterizzare e rappresentare pienamente quegli anni di conflitto sociale, politico e culturale:

I libri. Troppo elementari, senza nessun problema vivo, fatti su misura per un certo tipo di allievo, che in fondo deve solo veder sottolineate dal libro le idee che ha già in testa. Noi lavoratori studenti studiamo più sui giornali che sui libri: ed è logico che certe frasi trite, certi luoghi comuni che i nostri libri ancora riportano ci infastidiscano e non fanno altro che rivelare l'insufficienza dei testi scolastici (Corsista, *Perché le calze sono rosse*, Flm, b. 13855 fasc.6).

Si trattava di esigenze di cambiamento già avanzate negli anni precedenti dal Movimento di Cooperazione Educativa e da iniziative come la *Biblioteca di lavoro* curata da Mario Lodi, a cui rispose un pullulare di progetti che fornirono testi teorici con esempi di esperienze didattiche alternative utilizzati anche nei corsi 150 ore.

Esempio concreto di questa cultura è dato dall'utilizzo del giornale. La scelta del quotidiano, tradizionalmente accusato di insegnare un cattivo italiano (Cavazzoni, 1976, p. 14), era dovuta alla facilità che presentava la sua lettura in classe, offrendo al lavoratore l'opportunità di maturare capacità critica per smontare i meccanismi persuasivi della lingua attraverso l'esame di titoli, impaginazione, fotografie, testi di cronaca. Va inoltre ricordato che a partire dal 1970 alcuni consigli di fabbrica iniziarono a pubblicare propri giornali e bollettini, si pensi a "L'Assemblea", periodico dei lavoratori della Montedison Ferrara. Funzionale alle richieste di rinnovamento utili alla ricerca e all'arricchimento personale fu anche la costituzione di biblioteche di corso con letture caratterizzate da un'impronta critica e realistica che mirava a far riflettere i partecipanti su dinamiche storiche e sociali e sulle proprie condizioni di vita superando l'atteggiamento passivo nei confronti dello studio.

Infine relativamente allo scrivere il contesto educativo delle 150 ore rappresenta ancora oggi un ottimo esempio dell'utilizzo conoscitivo e relazionale del metodo autobiografico:

Ben prima della nascita dell'Archivio di Pieve Santo Stefano in Italia, nei corsi 150 ore per lavoratori, non si contavano le iniziative didattiche che intendevano restituire a donne e uomini senza scolarità una dignità in quanto narratori di sé. E, a tal proposito, basterebbe dissepellire, la moltitudine di documenti e di studi approfonditi su quella vicenda che rappresentò la prima, vera, campagna di lotta contro l'analfabetismo adulto nel nostro paese, per rendersi conto di quanto si facesse adottando modalità di coinvolgimento e di riconquista dell'alfabeto e del piacere di leggere e scrivere: di farlo per la prima volta o di tornare a farlo (Demetrio, 2004, p. 48).

Nell'ambito dei molteplici corsi per l'alfabetizzazione primaria o il recupero e nella sperimentazione didattica dell'insegnamento

dell'italiano, si puntava proprio sulle storie personali che servivano ad enucleare i temi portanti rispetto alla questione dello studio, in rapporto alle condizioni personali e sociali passate e presenti. L'idea di fondo era collegare, coerentemente con gli obiettivi del modello, apprendimento ed esperienza di vita e di lavoro (Dati, 2022, pp. 99-157).

Conclusioni

“La più articolata indagine sociologica e pedagogica” (Morganti 1982, p. 141) sui risultati conseguiti con i corsi delle 150 ore, per quanto legata ad una specifica realtà geografica, fa emergere risultati largamente positivi che possono essere qui riportati come esempio utile a evidenziare traguardi e competenze linguistiche acquisite dai corsisti. Realizzata nel periodo accademico 1978-1979 dalla Facoltà di Magistero, guidata dal prof. Filippo Maria De Sanctis, pioniere dell'educazione degli adulti in Italia, la ricerca si concentrava sui corsi offerti in 20 distretti scolastici della Toscana intervistando 1410 ex corsisti.

Dopo i corsi risultava innanzitutto crescente la volontà di proseguire gli studi, l'adesione al tessuto associazionistico e la partecipazione alla vita di organismi democratici, un deciso incremento di iscrizioni a sindacati e partiti, cooperative e associazioni culturali; aumentata risultava anche la partecipazione alla vita di quartiere, agli organismi collegiali della scuola, ai gruppi redazionali di fabbrica e di quartiere. La maggior parte dei corsisti dichiarava che l'istituto aveva avuto un impatto positivo su tutta la vita quotidiana, confermando l'efficacia del programma nell'ottenere risultati concreti e utili nella pratica comunicativa, nella capacità esprimersi, di leggere e comprendere testi complessi, come le buste paga. Di seguito alcuni esempi estratti dal questionario (De Sanctis, 1981):

Dopo il corso:

- So leggere meglio la busta paga 316 (22, 41%)
- Conosco meglio i miei diritti di lavoratore 429 (30, 43%)
- Sono più critico al cinema e alla tv 299 (21, 21%)
- So trattare meglio con il padrone 207 (14, 68%)
- So fare meglio le quattro operazioni 463 (32, 84%)
- Mi esprimo meglio in italiano 395 (28,01%)

Dopo il corso quando devo scrivere una lettera mi sento⁵:

- A mio agio 1090 (77, 30%)
- Incerto 251 (17,80%)
- Preferiscono farmela scrivere 69 (4,90%)

Dopo il corso leggo libri:

- Con maggior facilità 750 (53, 19%)
- Con minor difficoltà 209 (14, 82%)
- Non leggo libri 331 (23,48%)
- Nr 120 (8,51%)

Dopo il corso nei confronti di persone più colte mi sento:

- A mio agio 972 (68, 94%)
- Incerto 362 (25, 67%)
- A disagio 41 (2,91%)
- Nr 35 (2, 48%)

L'indagine conferma il ruolo fondamentale dell'educazione linguistica come strumento di emancipazione sociale e politica producendo significativi risultati non solo sul piano cognitivo, ma anche

⁵ Ulteriore piccola dimostrazione di questo cambiamento è rinvenibile nella creazione di un gruppo di lettura presso la biblioteca di Novate Milanese negli anni '80 su iniziativa di alcuni corsisti, documentata all'interno della pubblicazione del Cedos *Nuove tendenze nelle 150 ore della scuola di base* (1982).

su quello civico e partecipativo, di trasformazione e inserimento attivo nella società. Questi risultati sono in linea con le riflessioni di Tullio De Mauro sulla necessità di una pedagogia linguistica capace di superare il tradizionale modello scolastico, valorizzando invece l'oralità, il pensiero critico e l'uso contestualizzato del linguaggio. I corsi delle 150 ore si sono rivelati dunque un laboratorio pedagogico d'avanguardia, non solo per il loro approccio innovativo, ma anche per la loro capacità di coniugare il miglioramento delle competenze linguistiche con una reale trasformazione sociale. L'impegno nel promuovere una didattica partecipativa e orientata al dialogo ha reso evidente come l'educazione linguistica possa essere un fattore cruciale per l'inclusione e l'emancipazione, confermando che il diritto alla parola è, in ultima analisi, diritto alla cittadinanza attiva e che "i problemi di educazione linguistica sono problemi politici" (De Mauro, 1976, p. 155).

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Carocci, Roma 2008.

Balducci E., *L'insegnamento di Don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995.

Barbagli M. e Dei M., *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Mulino, Bologna 1969.

Barni M., *Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: l'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche*, in *Linguistica educativa*. Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Bulzoni, Roma 2012, pp. 27-29.

Bazzanella C. e Geuna, M., *Facciamo italiano*, Stampatori didattica, Torino 1979.

Bencivinni A., *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando, Roma 2004.

Bocchini Camaiani B., *È solo la lingua che fa eguali. Don Lorenzo Milani sacerdote e maestro*, in “Studi sulla Formazione”, 21(1), 2018, pp.9-17.

Bruni D., *Lingua e “rivoluzione” in Don Milani*, in “Quaderni di Intercultura”, 2012, pp.1-8.

Capecchi V., Ghiotto C., Guerra E. e Morganti E., *Famiglia operaia, mutamenti culturali, 150ore. Le 150 ore nella Regione Emilia-Romagna*, Il Mulino, Bologna 1982.

Cattaneo G., Ranci D. e Toso V., *La nostra scuola era la fabbrica. Le 150 ore come ipotesi operaia*, Zapruder, 14, 2007, pp. 102-109.

Causarano P., *La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*, in “Rivista di storia dell'educazione”, 1, 2006, pp. 141-158.

Causarano P., *La scuola di noi operai. Le 150 ore, i lavoratori, il sindacato*, in R. Ares Doro (a cura di), *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore*, Viella, Roma 2024, pp. 69-86.

Cavazzoni E., *Guida alla lettura del quotidiano. Lo studio dell'italiano in un corso 150 ore*, Guaraldi, Roma 1976.

Chiaretti G., *150 ore, Zona Cormano-Solaro- Cusano*, in Commissione Cedoss, *150 ore. Bilancio con i lavoratori*, FLM, Milano 1976, pp. 78-85.

Cortellazzo M.A., Mora T. e Scorretti M., *Il pensiero linguistico di Don Lorenzo Milani*, in U. Vignuzzi, R. Giulianella, R. Simone (a cura di), *Teoria e storia degli studi linguistici. Atti del VIII Convegno internazionale di studi della SLI*, Roma 2-3 giugno 1973, Bulzoni, Roma 1975, pp. 229-245.

D'Aprile G., *A ciascuno la propria parola. «Educare linguisticamente all'originalità» in Giuseppe Lombardo Radice*, in “Formazione, lavoro, persona”, 32, 2020, pp. 114-125.

Dati M., *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*, Aracne, Roma 2022.

De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari

1963.

De Mauro T., *Pedagogia della creatività linguistica*, Guida, Napoli 1971.

De Mauro T., *Parlare italiano. Antologia di letture per i bienni della scuola media superiore*, Laterza, Roma 1972.

De Mauro, *Educazione linguistica e 150 ore*, in G. Bini (a cura di), *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma 1975.

De Mauro T., *Le parole e i fatti. Cronache linguistiche degli anni settanta*, Editori Riuniti, Roma 1977.

De Mauro T., *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma 1977.

De Mauro T., *Postfazione*, in A. Bencivinni, *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando, Roma 2004.

De Mauro T., *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari 2018.

De Mauro T., *Postfazione*, in *Le 150 ore per il diritto allo studio*, Edizioni Lavoro, Roma 2023, pp. 283-287.

Delai N., *Tra scuola e lavoro*, Marsilio, Venezia 1977.

Demetrio D., *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia: analisi e strumenti per una didattica dell'alfabeto*, Franco Angeli, Milano 1976.

Demetrio D., *150 Centocinquanta ore e diritto d'alfabeto: alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*, Guaraldi, Rimini 1977 (a).

Demetrio D., *Le scuole dell'alfabeto*, Guaraldi, Rimini 1977 (b).

Demetrio D., *Le grate meditazioni di un pedagogo*, in "Primapersona. Percorsi autobiografici", 12, 2004, pp. 44-49.

De Sanctis F.M. (a cura di), *Dopo le 150 ore: primo rapporto di ricerca*, vol. 1, Università di Firenze, Firenze 1981.

Dore L., *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*, Editrice sindacale italiana, Roma 1977.

Fornara S. e Loiero S., *Educazione linguistica e fantasia: Gianni Rodari e la lingua italiana*. Atti del convegno di Omegna, 3 ottobre 2020, Cesati, Firenze 2022.

Frisone A., *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura*, Socialmente,

Bologna 2014.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Gallina F., *Parole per l'educazione linguistica: le Dieci Tesi GISCEL, il Manifesto Educare alla parola, i documenti europei*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 2, 2020, pp. 433-456.

Gensini S., *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci 2005.

Giacalone Ramat A., *Verso l'italiano*, Carocci, Roma 2003.

Giscel, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione 15. 09.2024).

Giudice M.T., *Educazione linguistica e crisi di libertà*, Armando, Roma 1966.

Gheno V., *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Einaudi, Torino 2024.

Lauria F., *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni lavoro, Roma 2011.

Lichtner M. (a cura di), *Insegnanti 150 ore. Esperienze e prospettive di formazione*. Atti del convegno *Modelli di aggiornamento e formazione continua degli insegnanti 150 ore*, Cede, Frascati 1986.

Loiero S., *De Mauro, la variazione e la scuola*, in B. Moretti, A. Kunz, S. Natale e E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Società di Linguistica Italiana, Milano 2019, pp. 385-399.

Loiero S. e Lugarini E. (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per un'educazione democratica*, Cesati, Firenze 2019.

Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913.

don Milani L., *Lettera al direttore del Giornale del mattino* del 28 marzo 1956.

don Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958.

Mordenti R., *Armando Petrucci: il modello etico-politico di un professore del tutto diverso*, in Castillo Gómez A. (a cura di), *L'eredità di Armando Petrucci. Tra paleografia e storia sociale*, Viella, Roma 2022, pp. 147-154.

Pasero E. e Zatta G., *I problemi dell'educazione linguistica nelle 150 ore*, in Commissione Cedoss, *Nuove tendenze delle 150 ore della scuola di base*, Franco Angeli, Milano 1982.

Petrucci A., *Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi-materiali-quesiti*, in "Quaderni storici", 38(2), 1978, pp. 451-465.

Petrucci A., *Insegnare a scrivere, imparare a scrivere*, in "Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia", 23(2), 1993, pp. 611-630.

Programmi didattici della scuola elementare (Programmi Ermini), D.P.R. 14 giugno 1955 n. 503, <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/09-i-programmi-del-1955.pdf> (ultima consultazione 15.09.2024).

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

Roghi V., *La lettera sovversiva: da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017.

Rossetti Pepe G., *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Franco Angeli, Milano 1975.

Rossetti Pepe G., *Le settecento parole. Cultura popolare ed istruzione*, Franco Angeli, Milano 1973.

Rossetti Pepe G., *150 ore, Zona Arese*, in Commissione Cedoss, *150 ore. Bilancio con i lavoratori*, FLM, Milano 1976, pp. 60-74.

Santamaita S., *Storia della scuola*, Pearson, Milano 2021.

Saronne E., *Viaggio nell'italiano popolare. Strumenti di educazione linguistica. Le 150 ore in Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna 1981.

Scuola 725, *Non tacere*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2020.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

Simone R., *L'educazione linguistica per gli adulti. Un'esperienza della Regione Emilia Romagna nei corsi 150*, Istituto enciclopedia italiana

Treccani, Roma 1976.

Tornesello M.L., *I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?* in “Storia e problemi contemporanei”, 40, 2005, Urbino, pp. 57-80.

Tornesello M.L., *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petite Plaisance, Pistoia 2006.

Turnone P., *Il significato dell'educazione nell'opera di Giuseppe Lombardo Radice. Spunti di riflessione per una nuova paideia*, in “Formazione, lavoro, persona”, 32, 2020, pp. 91-105.

Fonti archivistiche

Dispensa di italiano Fondo Federazione lavoratori metalmeccanici (FLM), 13.866 fasc. 6.

Prime esperienze sulle 150 ore, Fondo FLM b. 13854 fasc. 4.

150 ore zona Gorgonzola, note su linguaggio e abilità di base a cura della commissione 150 ore sull'insegnamento della lingua italiana, Fondo FLM 13840 3.1

Perché le calze sono rosse, Costa Volpino 1974, Bergamo, Fondo FLM, b. 13855 fasc.6

L'autrice

MONICA DATI ha conseguito il dottorato di ricerca in *Teoria e storia dei processi formativi*, svolge attività di ricerca in questo settore disciplinare presso l'Università telematica degli Studi IUL. Si occupa di Public History in ambito educativo, con focus su Storia della lettura e biblioteche. Tra i suoi interessi di ricerca anche la dimensione storica dell'educazione degli adulti con un'attenzione particolare al tema delle 150 ore.

Femminismo digitale e algoretica

Digital feminism and algorithm ethics

ANGELA ARSENA

The article, connecting to recent proposals in the sector of media education and to questions highlighted by the anthropology of the media, raises the question of the negotiations of meaning that derive from the relationship, in the digital contemporaneity, between people, subjects embodied and characterized by belonging to a gender, and the metaphorical, symbolic and linguistic world of an artificial algorithm. The awareness that the linguistic and semiotic codes of IT devices are not neutral but anthropologically centered is an awareness that belongs to digital feminism, called to deconstruct artificial and unequal postures for a greater educational curvature in relational and digital contemporaneity. The reflection around the construction of the world and its interpretation through artificial intelligence highlights the need for an algorithm that knows and can restore the conditions of equality, parity and gender equity.

Keywords: digital feminism, algorithm, algorethics, artificial intelligence, gender equality, language.

Angela Arsenà, *Femminismo digitale e algoretica*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603619

Introduzione

L'orizzonte speculativo qui attraversato è la questione contemporanea ed etica della pervasività della tecnologia di rete nella nostra vita pratica e relazionale, nella consapevolezza, sempre più cogente, che l'algoritmo appare come testimone ontologico del nostro presente ed è in grado di automatizzare ogni nostro ragionamento proponendoci, attraverso le piattaforme digitali più note e frequentate, modalità di comunicazione e negoziati relazionali in grado di rendere immediatamente fruibili, quasi naturali, gli artefatti tecnici, ai quali abbiamo delegato la funzione di attribuire significato al mondo.

La questione appartiene all'educativo/inclusivo nella scuola perché inevitabilmente nella contemporaneità digitale la/il docente incontra e attraversa le diverse problematiche riconducibili all'intelligenza artificiale e alla convivenza negli ambienti digitali.

La problematica, inoltre, scomoda gli interrogativi intorno alla semantica di genere che non riguarda solo la linguistica e l'uso delle accortezze grammaticali che garantiscono la visibilità di ciò che è stato sinora invisibile come il femminile fagocitato dal maschile, bensì riguarda la postura del femminile nelle dinamiche del web. Si tratta infatti di una questione di cittadinanza digitale ed essa è eminentemente questione educativa e inclusiva nel momento in cui porge il tema cogente della complessità e problematicità della formazione che appartiene all'orizzonte dei concetti-chiave del sapere pedagogico il quale deve necessariamente fare i conti con una pista di ricerca che volge lo sguardo su nuove categorie in grado di prospettare, sia sul piano strettamente speculativo sia pratico-progettuale, la formazione umana.

In questo vasto orizzonte, infatti, si insinua la credenza condivisa secondo la quale il software sia in fondo un modo piacevole, immediato ed efficace di mappare cognitivamente il nostro mondo e di dispiegare la trama complessa di esso attraverso pratiche di assemblaggio, analisi dei discorsi, produzione di significato, immediatezza di risposte che rendono l'umano un elemento, tra i tanti, in un contesto di materialità tecnica e di mediazione sempre in connessione. Del resto 'virtuale' ha nel nome e nella postura etimologica la sua radice in *virtualis*, dunque virtuoso (Fabris, 2021, 93): la credenza condivisa, dunque, è che tutto ciò che è virtuale sia sostanzialmente buono. L'informatica del bene e del male è pertanto sbilanciata, nel mondo occidentale, da questa radice di consenso generale che riconosce come tutto ciò che viene dalla rete sia in fondo accettabile, tranne qualche deviazione come *cyberbullismo*, *fake news*, *hate speech* e anche la mortificazione dell'immagine del femminile. Soprattutto quest'ultima viene intesa come questione che, in fondo, va solo circoscritta a episodi di *revenge-porn*, ad esempio (Arsena, 2023). In questo scenario che intende il mondo e i nostri rapporti con esso non più teleologicamente garantiti ma piuttosto simili ad una rete animata dall'algoritmo, il fascino di quest'ultimo deriva proprio dalla combinazione di ciò che può essere visto e non visto, conosciuto e non conosciuto. Insomma, la separazione dell'interfaccia, che noi usiamo e vediamo e tocchiamo, dall'algoritmo, che non vediamo e non tocchiamo e che tuttavia dirige quell'interfaccia, ovvero la separazione del software (complesso, articolato, scritto in un linguaggio non udibile, non decrittabile) dall'hardware (sempre più piccolo, confortevole, maneggevole, riconoscibile e piacevole nell'uso), ripropone la potente metafora, studiata a lungo in antropologia culturale (Magli, 2007), di tutto ciò che sappiamo essere invisibile e che invece ha poi dirompenti effetti sul visibile. Si tratta della potente metafora, nota anche nel *logos* filosofico (Merleau-Ponty, 1964), dell'ideologia o della mano invisibile del mercato o della mano invisibile delle leggi incontrovertibili dello storicismo, ecc., e si tratta, andando più a

fondo nella storia dell'umanità, della potente metafora, sempre viva e rinnovantesi, del mistero e dei suoi adepti, del sacro e dei tabù del sacro con i suoi non-detti, la sua intangibilità, la sua potenza. Essa è la metafora dello sciamano che faceva segni incomprensibili e dei sacerdoti dotti che parlavano in latino (o in un improbabile *latino-rum*, avrebbe detto Manzoni) dinanzi agli accoliti poco alfabetizzati che erano tenuti solo a fare atto di fede e a non porre domande. Oggi diremmo che la stessa metafora si ripropone nella polarizzazione tra ingegneri del software (parlanti una lingua/codice poco nota ai più che produce algoritmi, ovvero entità altrettanto poco note, nascoste, invisibili ma pervasive) e utenti (o *user*) che si limitano ad abitare un mondo di algoritmi senza entrare fondamentalmente mai in rapporto con codeste entità, senza chiedersi quale sia la formula che dirige il mondo di totem di artefatti tecnologici che adoperano e che attraversano e che mitizzano.

René Girard (1972) spiegava che all'accolito non era dato chiedere cosa ci fosse dietro al velo del sacro dove aveva accesso solo il sacerdote, pena la morte dell'accolito che non sarebbe sopravvissuto alla potenza inceneritrice sprigionata. Oggi questa problematica non si pone neppure perché l'utente non si chiede cosa ci sia al di là del velo del sacro informazionale dietro al quale ha accesso solo il sacerdote/ingegnere che produce algoritmi in formula che plasma il mondo e lo dirige e che, da questo punto di vista, assomiglia ad una vera e propria preghiera per i pochi eletti (Berger, 1992). In fondo, se nel Vangelo ci viene detto che la fede sposta le montagne, nella sacralità del mondo informazionale la fede nell'algoritmo è in grado di creare le montagne o di annullarle in una sola stringa alfanumerica.

Approcci automatici, media education e declinazione algoritmica al femminile

La questione della costruzione simbolica, pratica e mitopoietica

algoritmica, oltre ad essere di pertinenza dell'antropologia dei media che può fornire un'ermeneutica della diversità socio-culturale e delle sue rappresentazioni mediatiche (Biscaldi e Matera, 2019) attraverso l'analisi dei processi di produzione mediatica o di significato nelle pratiche di ricezione nonché l'analisi delle sue rappresentazioni nei diversi contesti culturali (Carpinzano, D'Ambrosio, Latour, 2016), è anche questione eminentemente educativa, perché scomoda proprio il significato di educazione ai media o di educazione mediale e, su un orizzonte più vasto, quella che potremmo chiamare pedagogia dei media. Essa interpella precipuamente il senso della domanda e stimola la dimensione della *curiositas* ad addentrarsi oltre la funzione di mero utente per esplorare la dinamica conoscitiva che si nasconde nel software e nei suoi artefatti. Questa *curiositas* da sempre è leva motivazionale al sapere (Freire, 2014): educazione ai media, oggi, nella scuola e nella formazione professionale, sia per docenti sia per discenti immersi nella contemporaneità digitale, non è, e non dovrebbe essere, soltanto tecnica del download, mera competenza della gestione del file pdf o powerpoint e successive modifiche e aggiornamenti. La curiosità, leva motivazionale alla conoscenza, dovrebbe condurre alla consapevolezza dell'ulteriorità, aprendo i sentieri nuovi della "pedagogia algoritmica", così come è stata proposta recentemente alla comunità scientifica da Panciroli e Rivoltella (2023): essa è fortemente ispirata da una robusta cultura dell'informazione e da un'etica della responsabilità, che si traduce in comportamenti di cittadinanza (digitale) coerenti, consapevoli e democraticamente validi.

Il software, altrimenti detto codice, gioca con la necessità tutta computazionale di farsi invisibile (e rendere al contempo invisibili gli assi differenziali di potere nella società in cui opera) per rendersi visibile solo attraverso app e interfacce, inducendo a pensare che vi sia una necessità deterministica nel modo in cui il software e gli algoritmi dispiegano il mondo e lo interpretano attraverso i nostri dispositivi. Non è così: gli algoritmi sono semplici "forme" (alla maniera aristotelica si direbbe) che potrebbero essere cambiate e ripensate alla

luce delle esigenze nuove e impellenti. Tra queste esigenze si impone la necessità di dare visibilità a chi è invisibile anche nel mondo analogico: sarebbe dunque oltremodo auspicabile un approccio concettuale simpoietico nella progettazione degli algoritmi, un approccio che tenga conto delle differenze sessuali e che possa costruire nuove specifiche informatiche in vista di una diversa progettazione di intelligenze artificiali che sempre più formano e performano il nostro mondo relazionale e comunicativo.

Nella nostra quotidianità tecnica e tecnologica abbiamo evidenza che i sistemi algoritmici funzionano: essi suggeriscono strade da percorrere, persone da conoscere, luoghi da visitare, film da vedere, oggetti da acquistare. In un percorso educativo orientato ad una robusta consapevolezza informatica che ci riporta all'obiettivo classico della *media education* (Rivoltella, 2001) la quale implica innanzitutto la promozione del pensiero critico, la comprensione della struttura, la curiosità intorno a “che cosa c'è dietro” un prodotto culturale o un messaggio e quali interessi lo accompagnano, dovremmo ricordarci, e come educatori dovremmo ricordare alla nuova generazione dei “nativi digitali” (Riva, 2014), che gli algoritmi funzionano nel mondo proprio perché progettati e assemblati da altri esseri umani dotati di volontà e la cui programmazione è sempre guidata da un'intrinseca e implicita progettualità.

L'algoritmo non è neutro ma riflette il pensiero e la postura di chi lo programma e lo istruisce: non è pertanto inconsueto avere algoritmi distorti a tal punto da generare discriminazioni. *Media education* significa dunque anche promozione, nelle dinamiche sempre nuove del web sociale, economico e relazionale, di questa operazione di meta-riflessione: sotto la cattedrale della logica simbolica e della teoria informatica c'è infatti la realtà etica, morale e legale percepita e vissuta da chi ha implementato l'algoritmo.

Se è vero, ed è vero, che nella nostra contemporaneità digitale in ogni scambio di natura economica o relazionale si interpone un'appello frutto di una modellazione algoritmica, si spalanca allora la proble-

matica innanzitutto pedagogica e poi etica e teoretica, prima che tecnica, dei cosiddetti “bias algoritmici” (Jean, 2021), ossia la problematica, non secondaria, del riversamento sul modello numerico dei pregiudizi cognitivi dei programmatori:

I sistemi automatizzati affermano di valutare tutti gli individui allo stesso modo, evitando così le discriminazioni. Possono garantire che alcuni datori di lavoro non basino più le assunzioni e i licenziamenti su sospetti, impressioni o pregiudizi. Ma sono gli ingegneri del software a costruire gli insiemi di dati estratti dai sistemi a punteggio; a definire i parametri delle analisi dei data mining; a creare i cluster, i collegamenti e gli alberi decisionali applicati; a generare i modelli predittivi applicati. I pregiudizi e i valori umani sono incorporati in ogni singola fase dello sviluppo. L’informatizzazione può semplicemente trasferire la discriminazione più a monte (Pasquale, 2015, 35).

Ebbene, il femminismo digitale ha a cuore la risoluzione o una possibile risposta proprio rispetto all’ipotesi, non remota, del bias algoritmico che si insinua nella trasmissione e nella postura del modello informazionale proposto e usato, contrastando un’implicita concezione discriminatoria dell’attuale produzione di software che riduce all’invisibilità e al silenzio chi invece ha voce ed è visibile.

Con l’espressione “femminismo digitale” si intende precipuamente una nuova consapevolezza e corrente di pensiero e di azione attiva che si colloca all’intersezione tra la tecnologia e la lotta per l’uguaglianza di genere. La sua attenzione si focalizza significativamente sull’eliminazione del pregiudizio algoritmico, un problema che emerge quando un contenuto ideologico distorto o discriminatorio già esistente nella società viene involontariamente incorporato nei modelli algoritmici, influenzando così la produzione e l’utilizzo del software. In un’era dove i dati guidano decisioni che vanno dall’assunzione di personale alle condizioni di credito, dall’ammissione uni-

versitaria all'assistenza sanitaria, il rischio di perpetuare e rinforzare stereotipi e discriminazioni è reale. Il femminismo digitale, quindi, non solo riconosce questo pericolo ma si impegna anche a proporre soluzioni per mitigarlo (Benjamin, 2019; Hicks, 2017; Noble, 2018; O'Neil, 2016; Wachter-Boettcher, 2017).

L'intelligenza artificiale è maschile?

I bias algoritmici si annidano in una modellizzazione del mondo digitale che non è una foresta vergine, neutra, incontaminata e necessariamente virtuosa, ma è un sistema creato e pensato e forgiato, nel quale possono insinuarsi distorsioni cognitive causate dal pregiudizio, dalle ideologie, da opinioni e comportamenti. In informatica il bias algoritmico corrisponde a un errore dovuto ad assunzioni errate nel processo di apprendimento automatico che, pare, sia difficile da eliminare *di default* (Jean, 2015), perché dietro di esso vi sono coloro che ne progettano il funzionamento: se razzismo, sessismo e classismo sono mali endemici e sistemici della nostra società, come è possibile pensare che queste ingiustizie non possano essere scritte e riaffermate nei codici algoritmici e quindi perpetrati? Non si creda che si tratti di una mera ipotesi: è già accaduto, ad esempio, che la multinazionale Amazon, per selezionare i curricula dei candidati più idonei, abbia operato attraverso un algoritmo addestrato sulle assunzioni degli ultimi dieci anni che erano state caratterizzate dalla collocazione lavorativa di una larga maggioranza di persone bianche, di sesso maschile e senza alcuna disabilità, con la conseguenza di reiterare il giudizio positivo nei confronti di queste categorie per la selezione del lavoro e con l'effetto di aumentare inevitabilmente pregiudizi, razzismi e discriminazione di genere (*ibidem*).

Altri esempi possono essere citati: molti sistemi di riconoscimento vocale spesso hanno difficoltà a riconoscere le voci femminili o le voci che non corrispondono a un certo range frequenziale; molti al-

goritmi usati per la pubblicità online perpetuano stereotipi di genere mostrando annunci per lavori, prodotti o servizi basati su preconcetti di genere. Ancora: molti algoritmi utilizzati nel campo medico per valutare i rischi per la salute o per formulare diagnosi sono influenzati da pregiudizi di genere nei dati storici; quasi tutte le piattaforme di streaming o e-commerce utilizzano algoritmi di raccomandazione che rafforzano gli stereotipi di genere, ecc. (*ibidem*).

Insomma, se partiamo dalla consapevolezza che le distinzioni di genere possono influenzare ed essere influenzate dalle tecnologie, è chiaro che progettare algoritmi in prospettiva di genere significa distribuire una nuova chiave ermeneutica per interpretare la realtà digitale che ci guida, ci sollecita, ci interpella ogni giorno (Vespignani, 2019), e significa intervenire *ab origine*.

Il femminismo digitale come nuova categoria dell'educativo nella dinamica contemporanea ha a cuore queste e altre molteplici questioni. La prima è senz'altro la questione della modellizzazione algoritmica e dunque la questione della decostruzione dell'approccio unidirezionale maschile nella costruzione dell'artefatto/software nella consapevolezza, ormai consolidata, che l'algoritmo viene scritto da una persona o da un pool di persone che nella maggior parte dei casi sono uomini. In questa direzione ha oltremodo valore incrementare la presenza delle donne a partire dall'educazione, dalla formazione e dallo studio delle materie Stem (Lopez, 2023; Marone e Buccini, 2022; Ulivieri, 1995).

La questione algoritmica in prospettiva di genere prevede la concretezza progettuale tecnico-scientifica per intervenire e monitorare, addestrando, ad esempio, l'algoritmo con un set di dati che contenga una distribuzione equa di voci maschili, femminili e non binarie, assicurando così che il sistema funzioni in modo paritetico per tutti gli utenti, valutando e modificando la progettazione affinché non si perpetuino stereotipi e discriminazioni.

E una consapevolezza progettuale distribuita lungo tutto l'arco delle presenze di genere (e non delle assenze...) potrebbe risolvere

molti gap automatici poc'anzi descritti.

Accanto a questo, e in secondo luogo, il femminismo digitale, che non è mero promotore di quote rosa, si interroga sull'eticità dei processi di elaborazione degli algoritmi e sulla circostanza della loro implementazione. Questa postura dovrebbe garantire, oltre che una composizione eterogenea del pool informatico in prospettiva di parità di genere (donne, uomini e minoranze), anche una prospettiva trans-femminista, volta alla decostruzione dell'etero-normatività (Braidotti, 2019).

Non basta: interrogarsi sull'eticità dei processi di elaborazione significa scomodare la questione dell'algoretica, ovvero la questione delle implicazioni sociali ed etiche delle AI e degli algoritmi che rendono necessaria e urgente una *governance* puntuale intorno alle invisibili strutture che regolano sempre più il nostro mondo, proprio per evitare forme disumane di quella che si può definire una pericolosa algo-crazia (Benanti, 2018).

Ora, se l'algo-crazia altro non è che un crescente utilizzo degli algoritmi informatici e dell'intelligenza artificiale al fine di esercitare il controllo di qualsiasi aspetto nella vita quotidiana degli individui; se la rete digitale che regola il funzionamento delle nostre società è la formula ultima della tecnica che sorregge il potere oggi, tanto che Shoshana Zuboff (2023) ha battezzato questa nostra epoca "il capitalismo della sorveglianza"; se quando navighiamo, compriamo, guardiamo una serie tv, otteniamo senz'altro ciò che vogliamo, ma regaliamo molto di più, mettendoci a nudo e rendendo i dettagli della nostra vita trasparenti per il Grande Altro digitale; se dunque l'algo-crazia si impone come governo degli algoritmi in grado di influenzare i nostri comportamenti e le nostre scelte, realizzando così la previsione di Severino (2009) che parlava di una tecnica che finisce per apparire l'ultimo dio o l'ultimo tiranno, allora occorre che dinanzi a questo despota digitale, a questo Creonte digitale, si possa opporre l'Antigone della contemporaneità con tutte le sue sorelle in un coro unico che sappia riappropriarsi del gesto che fu proprio dell'e-

roina sofoclea la quale più di tutte simboleggia l'eterno perdurare del conflitto, evidentemente mai sopito, tra autorità maschile e diritto; tra leggi umane e/o dis-umane e leggi etiche, nel senso ampio del termine. E se la sovranità dell'algorithmo è anche patriarcale, diventa dunque necessario e urgente porre la questione in termini educativi.

L'algoretica implica infatti l'inclusione della componente umana, e dei suoi principi, nell'automatismo informatico degli algoritmi. Si tratta di un principio morale fondamentale, che vuole offrire all'umanità tutta la migliore possibilità di cognizione senza rendere invece la cognizione una funzione algoritmica sottratta all'umanità.

Per un'intelligenza artificiale fondata sull'uguaglianza di genere

La convivenza tra umanità e macchine nella contemporaneità digitale richiede quindi la nuova, inedita categoria di algoretica (Benanti, 2018), attraverso la quale l'Intelligenza Artificiale possa essere pensata, costruita, implementata secondo condizioni più umane curvate su un approccio interdisciplinare capace di fondere i meccanismi dell'automazione con principi etici di comportamento, ad esempio nel supporto alle decisioni i cui risultati hanno effetti sulle persone: l'algorithmo che assume, l'algorithmo che licenzia, l'algorithmo che stabilisce le priorità, l'algorithmo che impone la sua decisionalità può avere effetti anche devastanti soprattutto sulle nuove generazioni, esposte più che mai alla relazionalità digitale (Aloisi e De Stefano, 2020).

Del resto, se il software antico è proprio il pensiero e se questo software ha richiesto, sin dalla prima riflessione filosofica, il gesto socratico di costruire intorno ad esso un intellettualismo etico attraverso il quale sono state scavate le fondamenta della civiltà, nella consapevolezza che “noi facciamo ciò che crediamo sia il bene, e se facciamo il male è per ignoranza” (Nussbaum, 1986), e se la riflessione etica sul

software/pensiero si è arricchita nei secoli successivi della riflessione kantiana sulla morale e della riflessione di Hannah Arendt (1964) sulla responsabilità dell'azione morale, allora tanto più il software moderno dovrebbe essere necessariamente algoretico ed esige una riflessione etico/pratica accurata e non discriminatoria, almeno in quelli che sono i rischi nella gestione economica, ambientale e della salute e, si direbbe, della vita.

La postura del femminismo digitale va nella direzione di contribuire alla costruzione di algoritmi trasparenti, che tengano conto di criteri condivisi a priori: l'essenza della impostazione etica implica niente di più che l'inclusione della componente umana nell'automatismo informatico. La dinamica della trasparenza ha un versante squisitamente legato alla questione del *gender gap* ma in maniera inversamente proporzionale nel momento in cui proprio la dinamica della trasparenza trascina con sé un'analisi accurata del percorso compiuto dall'informatica per attirare a sé sempre più ampie masse di utilizzatori attraverso la produzione di software *user-friendly*, progettati con la specifica intenzionalità di mascherare la complessità del loro funzionamento. In questa direzione si è mossa la *policy* e il *marketing* informazionale, simile a un convincente messaggio pubblicitario, che tranquillizza reiterando sempre che “basta solo linkare, scaricare, accettare, ecc.”.

Questa modalità a-critica e meramente funzionale, nella sua immediata fruibilità, comporta consuetudini radicate e diffuse sulle quali raramente ci si interroga. L'immediatezza infatti fa dimenticare il carattere mediale dei media, il loro essere “tra” due o più interlocutori e conferisce una sorta di naturalità, di oggettività, di imparzialità, e non ultimo di sacralità, al messaggio che essi veicolano o alle relazioni che essi permettono di stabilire: se google map mi dice che devo fare quel percorso, non ho dubbi in proposito; se il social network mi evidenzia e mi raccomanda contatti di sconosciuti che sembrano avere i miei stessi interessi o svolgono la mia stessa professione, non sollevo questioni di merito...

D'altro canto, questa immediatezza ha il suo contraltare in quel-

la che nei *media studies* è l'analisi del concetto di falsa-trasparenza (Haraway, 2019) che non ha fatto altro che spostare i confini della *privacy*: a fronte di un vasto continente inesplorato e inesplorabile (al pari di ogni antica metafisica popolata dal noumeno inconoscibile) dove sono riposti, tutelati e rigorosamente brevettati i meccanismi segreti delle *black boxes* algoritmiche all'interno delle quali i codici sono chiusi, non decrittabili e inconoscibili, la trasparenza si è imposta o riversata totalmente sulla fenomenologia digitale dell'umano e del femminile. Gli effetti della totale trasparenza imposta soltanto all'umano (e non alla macchina) nella convivenza digitale porta in luce e fa emergere tutti i pensieri, le emozioni, le intenzioni, le motivazioni, le opinioni, i bisogni, le preferenze politiche o alimentari, i desideri, gli umori, le inclinazioni, i dubbi, e li trasforma in *big data* che poi l'algoritmo processa, scambia, baratta e vende attraverso le innumerevoli tecniche dell'estrattivismo delle piattaforme digitali (Agrusti, 2023, 139), dove nulla è nascosto ma tutto è esposto in forma di merce.

Questa trasparenza dell'umano ha aperto la nuova frontiera del *surplus* comportamentale, laddove l'utente cerca di attrarre like e consensi, moneta contante nello scambio digitale, per puro bisogno di appartenenza, di gruppo e di approvazione.

L'homo digitalis?

In prospettiva femminile questo ha comportato un'inedita esposizione del corpo e dell'immagine della donna nel web, in un trionfo di fotogrammi curvati solo sulla volontà di compiacere il pubblico maschile e che si muovono in una direzione diametralmente opposta ad ogni antica e nuova intenzionalità femminista: sono passati più di quarant'anni da quando Simone de Beauvoir (una delle più grandi femministe del Novecento, teorica di quello che negli Stati Uniti è noto ancora come "pensiero francese del femminismo", il più auten-

tico e fondativo e che ha in quell'attributo "francese" un omaggio per sineddoche, la parte per il tutto, proprio alla francese de Beauvoir), scrisse al quotidiano "Le Monde" (4 maggio 1983) una lettera/articolo dal titolo *Le donne, la pubblicità e l'odio* in cui criticava aspramente i manifesti pubblicitari che tappezzavano tutta Parigi e che avevano come protagoniste donne seminude, in pose mortificanti (legate a un palo...) e che proponevano, con l'offerta visiva ed estetica del proprio corpo esposto, l'acquisto di un prodotto. Non si pensi che Simone de Beauvoir fosse diventata una talebana dell'immaginario sacro della modernità: la filosofa, con estrema lucidità, discuteva proprio di questa oggettivizzazione della donna che non aveva, secondo lei, alcun legame con il femminismo, la rivendicazione dei diritti, l'emancipazione del femminile.

La filosofa, discutendo dell'esposizione del corpo, interrogava precipuamente la questione del femminile:

E perché proprio le donne? Perché è delle donne che stiamo parlando; sono loro quelle che la pubblicità usa in maniera svilente per vendere i propri prodotti. Mai che capiti a un uomo. Tranne, in passato, se era nero [...] Concentrarsi sulle immagini non è affatto uno sforzo vano. Anche i bambini le vedono e ne sono influenzati. Evitare che la pubblicità instilli in loro il disprezzo per le donne sarebbe già una notevole vittoria (de Beauvoir, 2021, 135-136).

Nella nostra relazionalità digitale caratterizzata da una nuova, perenne, spesso volontaria, esposizione del corpo femminile che viene scambiata per libertà e che invece obbedisce ai criteri sempre eterni dell'offerta allo sguardo maschile compiacente, giudicante, gratificante, anche questa diventa questione di femminismo digitale da proporre alle nuove generazioni influenzate da influencer e miti (spesso miti d'argilla) che si sostituiscono ai maestri (Zagrebelsky, 2019). Un femminismo digitale curvato sull'educativo potrebbe ri-

cordare ancora oggi la lezione della rivendicazione autentica del diritto alla conoscenza, anche e soprattutto conoscenza dell'artefatto tecnico informatico e della sua progettazione, come valore non barattabile: del resto, agli inizi del Novecento, fu un'altra grande femminista, Virginia Woolf (1929), a forgiare il gesto della libertà femminile nell'aspirazione ad una stanza tutta per sé, dove sottrarsi allo sguardo pubblico per trovare riparo e studiare, leggere, conoscere e conoscere innanzitutto se stesse. *Vaste programme* che nella dimensione digitale avrebbe forse ancora, ma è solo un'ipotesi, ragione d'essere.

Una stanza tutta per sé per non limitarsi a postare foto e video ammiccanti, ma per studiare *coding* e intervenire, con autorevolezza e dignità, nella costruzione del mondo algoritmico, per cambiarlo e migliorarlo con sapienza e intelligenza, per infrangere uno dei tanti muri di cristallo che si interpongono nel cammino e limitano l'autodeterminazione e la volontà. Così come è accaduto nella terra fisica, anche in quella digitale e nel web sociale evidentemente alla donna è stato cucito addosso giusto il ruolo di comparsa o di velina, edotta semmai di make-up, e non di persona capace, con la consapevolezza del sapere, di dare voce a chi non ha voce e di rendere visibile chi è invisibile nella grande metafora del mondo virtuale dove il potere trasformativo degli artefatti tecnologici è della stessa specie dell'immaginazione artistica, poetica, letteraria: è mondo obliquo delle cose pensate e create dall'essere umano.

È il mondo dell'evoluzione creatrice, usando l'espressione di Fabbri (2019). Ed è pensabile ed è possibile dunque costruirlo e ricostruirlo secondo un ideale di giustizia che affermi il riconoscimento dell'alterità e della *diversity*.

Le disuguaglianze di oggi e di sempre possono infatti essere colmate a patto che ogni soggetto escluso compaia al banco delle trattative, così da mostrare il proprio volto ed essere riconosciuto. Finché viene proposto un solo ideale di *habitat* digitale esso sarà ingiusto: quando ve ne saranno diversi, e tutti con lo stesso potere contrattuale, solo allora si può parlare di precondizione alla giusti-

zia.

Ebbene: il web è il luogo naturale della negoziazione. Se proviamo a rintracciare la rappresentanza e la rappresentanza di genere nella storia del software potremmo avere la consapevolezza che gli oggetti e le discipline tecniche che la puntellano non sono mai stati territori neutri bensì centrati antropologicamente, laddove *antropos* è sostanzialmente uomo, altro dalla donna.

In qualche modo si potrebbe dire che nella storia dell'informatica (Ceruzzi, 1998), così come nella storia *tout-court*, il maschile ha imposto la propria visione e la propria nomenclatura, sin nel linguaggio e nella declinazione di esso.

Nella ricostruzione della storia dell'umanità, infatti, siamo soliti scandire le ere preistoriche parlando del periodo dell'*homo erectus*, dell'*homo habilis*, dell'*homo sapiens*... a dispetto di due evidenze incontrovertibili. A dispetto del fatto che le donne componevano la metà di questa porzione di antica umanità e a dispetto del fatto che tra i più importanti e famosi ritrovamenti di ominidi nella storia della paleoantropologia c'è Lucy, i cui resti, indiscutibilmente femminili, sono stati fondamentali per conoscere meglio l'evoluzione della nostra specie (Johanson e Edey, 1981).

In conclusione: anche il codice informatico è un linguaggio e dunque il femminismo digitale può proporre senz'altro una decostruzione delle parole affinché non si indichi, ancora una volta, solo la presenza, l'essenza e la prepotenza grammaticale dell'*homo digitalis*, ma può stavolta e altresì entrare in tempo nei gangli del linguaggio per trasformarlo nella postura archetipica, sintattica, teoretica e tecnico-pratica capace di porgere un nuovo significante.

Riferimenti bibliografici

Agrusti F., *Educazione e Intelligenza Artificiale*, RomaTrePress, Roma 2023.

Aloisi A. e De Stefano V., *Il tuo capo è un algoritmo*, Laterza, Roma-Bari 2020.

Arendt H., *Vita activa*, Bompiani, Milano 1964.

Arsena A., *Questioni di genere e consenso: a lezione di educazione civica*, in “Pedagogia delle differenze. Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer”, LI, 2, 2022, pp. 123-139.

Benanti P., *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*, Sossella, Bologna 2018.

Benjamin R., *Race after Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*, Polity Press, Cambridge and Medford 2019.

Berger R., *Il nuovo Golem: televisione e media tra simulacri e simulazione*, Cortina, Milano 1992.

Biscaldi A. e Matera V., *Antropologia dei social media*, Carocci, Roma 2019.

Braidotti R., *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, Meltemi, Milano 2019.

Carpenzano O., D’Ambrosio M. e Latour L., *E-learning. Electric extendend embodied*, ETS, Pisa 2016.

Ceruzzi P., *A History of Modern Computing*, MIT Press, Boston 1998.

De Beauvoir S., *La femminilità, una trappola*, L’Orma, Roma 2021.

Fabbri M., *L’evoluzione creatrice*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 2019, pp. 36-48.

Fabris A., *Etica per le tecnologie dell’informazione e della comunicazione*, Carocci, Roma 2021.

Freire P., *Pedagogia dell’autonomia*, Gruppo Abele, Torino 2014.

Girard R., *La violence et le sacré*, Grasset, Paris 1972.

Haraway D., *Le promesse dei mostri. Una politica rigeneratrice per l’alterità inappropriata*, DeriveApprodi, Roma 2019.

Hicks M., *Programmed inequality: How Britain discarded women technologists and lost its edge in computing*, MIT press, Boston 2017.

Jean A., *Nel paese degli algoritmi*, Neri Pozza, Milano 2021.

Johanson D. e Edey M., *Lucy, the Beginnings of Humankind*, Simon

and Schuster, New York 1981.

Lopez A.G., *Il ruolo della riflessività nell'educazione alle STEM tra le ragazze*, in "Educational Reflective Practices", 1, 2023, pp. 70-81.

Magli, I., *Il mulino di Ofelia. Uomini e Dei*, Rizzoli, Milano 2007.

Marone F. e Buccini F., *Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: le ragazze e le STEM*, in "Education, Sciences e Society", 1, 2022, pp. 170-184.

Merleau-Ponty M., *Le visible et l'invisible*, Paris: Gallimard, Paris 1964.

Noble S.U., *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*, New York University Press, New York 2018.

Nussbaum M.C., *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Panciroli C. e Rivoltella P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia 2023.

Pasquale F., *The Black Box Society. The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 2015.

Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna 2014.

Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001.

Severino E., *Il destino della tecnica*, Milano, Rizzoli 2009.

Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.

Vespignani A., *L'algoritmo e l'oracolo. Come la scienza predice il futuro e ci aiuta a cambiarlo*, Il Saggiatore, Milano 2019.

Wachter-Boettcher S., *Technically wrong. Sexist apps, biased algorithms, and other threats of toxic tech*, Norton & Co., New York 2017.

Woolf V., *A Room of One's Own*, Hogarth Press, Richmond 1929.

Zagrebel'sky G., *Mai più senza maestri*, Il Mulino, Bologna 2019.

Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Luiss University Press, Roma 2023.

L'autrice

ANGELA ARSENA è professoressa associata in Pedagogia generale presso l'Università telematica Pegaso. È stata ricercatrice all'Università degli studi di Genova. Dopo aver conseguito il dottorato presso l'Università pontificia Antonianum di Roma con Dario Antiseri, è stata assegnata di ricerca all'Università di Foggia. Ha insegnato all'Abu Dhabi University. Si occupa di ermeneutica digitale e di pedagogia dei media. Con Rubbettino ha pubblicato *Verso la polis digitale* (2023) e *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale* (Premio Siped 2023).

Il nome proprio nell'autobiografia tra identità umana e Intelligenza Artificiale

The first name in autobiography
between human identity and Artificial Intelligence

LARA BALLERI

Autobiography has long been considered an essential tool for reflecting on personal identity, widely employed in literary, therapeutic, and educational contexts. In this study, through a qualitative analysis conducted on a corpus of autobiographical texts following the principles of Grounded Theory, central themes emerge that underscore how one's proper name holds significance in autobiographical terms and how the relationship with it develops and transforms over the course of a lifetime. Although autobiography has historically been associated with human experience, this article examines the potential role of Artificial Intelligence in this process and, through a comparative and reflective analysis, investigates what emerges from the comparison between traditional autobiographical dimensions and those observable in an artificial autobiography generated by Chat GPT. This experiment challenges the conventional conception of self-narration, exploring how profoundly human concepts, such as identity and the significance of one's name, manifest in a non-human context. The article illustrates how AI can be integrated into qualitative research methodologies, opening new possibilities for autobiography itself and enriching the understanding of human-machine interaction in the digital age.

Keyword: autobiography; Artificial Intelligence; Chat GPT, human-machine.

Lara Balleri, *Il nome proprio nell'autobiografia: esplorazioni tra identità umana e Intelligenza Artificiale*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603676

Introduzione

L'autobiografia, tradizionalmente associata a opere letterarie, contesti di cura e percorsi formativi, ha sempre rappresentato uno strumento privilegiato per esplorare il sé. Attraverso la narrazione della propria vita, l'individuo può ripercorrere esperienze significative, analizzare le scelte effettuate e attribuire un significato alla propria esistenza. Autori come Sant'Agostino e Jean-Jacques Rousseau hanno mostrato come sia possibile impiegare l'autobiografia per approfondire la natura umana e la propria identità contribuendo significativamente allo sviluppo di questo genere. Le *Confessioni* di Sant'Agostino (397 d. C.) sono considerate una delle prime opere autobiografiche della tradizione occidentale; nell'opera, Sant'Agostino non si limita a descrivere in prima persona gli eventi della sua vita, ma intraprende un profondo percorso di introspezione spirituale che, attraverso la narrazione, lo porta a riflettere su esperienze interiori, inquietudini e ricerca di senso, utilizzando, di fatto, l'autobiografia come mezzo per comprendere la propria trasformazione personale. Questo approccio inaugura una tradizione in cui la narrazione di sé è strettamente legata alla riflessione etica e spirituale ponendo le basi per la concezione dell'autobiografia come strumento di esplorazione e formazione di sé. Jean-Jacques Rousseau nelle *Confessioni* (1782) sottolinea l'importanza di raccontare la propria esperienza individuale esprimendo sinceramente i propri sentimenti, affinché il racconto della propria vita consenta di esplorare le profondità umane e metterne in luce le contraddizioni. Gli scritti di Sant'Agostino e Rousseau hanno gettato le fondamenta per la concezione moderna dell'autobiografia, che trova in Jerome Bruner un influente esponente che introduce

l'aspetto narrativo come peculiare di questo genere. Bruner spiega come l'individuo costruisca la propria realtà proprio selezionando e organizzando le esperienze in una trama coerente (1992). Attraverso la costruzione narrativa l'individuo non solo ricorda, ma interpreta e attribuisce significato agli eventi vissuti, quindi, l'accesso autobiografico ad essi non è solo un processo di memorizzazione di eventi passati, bensì un'attività di interpretazione e attribuzione di significato (Bruner, 1990).

L'autobiografia si costituisce così come fondamentale dispositivo per l'auto-educazione e la riflessione personale, un mezzo per attivare un dialogo interiore favorendo l'autocomprensione e la costruzione dell'identità. Nella dimensione pedagogica, la narrazione di sé è concepita da Franco Cambi come autoformazione (1992), un'opportunità per rielaborare le esperienze e promuovere processi di crescita personale e professionale. Allo stesso modo, nelle teorie di Duccio Demetrio, l'autobiografia si mostra come dispositivo atto a dare voce ai vissuti personali, favorendo una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità (Demetrio, 1996), una pratica riflessiva che mostra la propria utilità nei processi di apprendimento e formazione, in quanto consente di mettere in luce le esperienze significative che hanno contribuito alla crescita individuale enfatizzando l'autobiografia come cura di sé.

Autobiografia, individuo e IA

Duccio Demetrio descrive la scrittura autobiografica come un atto che consente di rendere visibili i legami tra memoria e coscienza, tra chi siamo e chi potremmo diventare (1995); si tratta di riflessioni che permettono di collocare l'autobiografia oltre il semplice racconto della propria vita affinché si compia come pratica che rende visibile l'incontro tra sé e il mondo, un'azione educativa e trasformativa che include molteplici interlocutori. Questa visione offre uno

spunto interessante per riflettere sul possibile ruolo dell'Intelligenza Artificiale in questo ambito. Sebbene un'IA non possieda una biografia nella concezione convenzionale del termine, ciò non significa che non possa avere un impatto sulla narrazione e sulla riflessione autobiografica, dal momento che può, per esempio, facilitare l'esplorazione dei ricordi, stimolare interrogativi nella persona e permetterle una riflessione ulteriore sul proprio percorso di vita. In questa prospettiva, l'autobiografia può essere interpretata non come un'esperienza esclusivamente individuale, ma come un atto collettivo e aperto all'influenza di strumenti esterni, inclusi quelli tecnologici. Nonostante lo stretto legame tra autobiografia e individuo, non è corretto considerarlo imprescindibile e quindi escludere l'Intelligenza Artificiale da questo campo solo in quanto artificiale. L'Intelligenza Artificiale, definita come la capacità di un sistema informatico di eseguire compiti che normalmente richiederebbero l'intelligenza umana (Russell e Norvig, 2016), come la comprensione del linguaggio, l'apprendimento e la risoluzione di problemi, sappiamo che è stata sviluppata da esseri umani per simulare alcune funzioni cognitive tipiche della mente umana (Kaplan, 2018). Dietro ogni sistema di IA, quindi, più esattamente, c'è l'impronta umana, sotto forma del lavoro di ingegneri, programmatori e scienziati che progettano i modelli e ne guidano l'apprendimento, creando uno strumento con funzioni che lo rendono in grado di interagire con l'uomo in maniera complessa. Esistono già esperimenti di scrittura creativa collaborativa tra IA e autori umani, che dimostrano come essa possa fornire stimoli e contribuire alla creazione di narrazioni personali. Un esempio è l'opera *Non siamo mai stati sulla Terra*, scritta da Rocco Tanica e Out-Omat-B13, un modello AI di *deep learning*, che rappresenta un esperimento che esplora il confine tra umano e artificiale nella scrittura. Altre opere, come il racconto *1 the Road*, scritto in parte da un'Intelligenza Artificiale sviluppata da Ross Goodwin, o *Sunspring*, una sceneggiatura di fantascienza generata interamente da un algoritmo, denominato "Benjamin", mostrano come la creatività dell'IA possa

affiancarsi a quella umana (Goodwin, 2016). Il fatto che l'Intelligenza Artificiale non possa vantare esperienze di vita né possedere un sé soggettivo non implica che essa non possa partecipare al processo di creazione autobiografica o contribuire alla riflessione sul sé. Se da un lato l'Intelligenza Artificiale non ha un'esperienza soggettiva del mondo, infatti, dall'altro la sua capacità di elaborare informazioni, strutturare testi e contribuire a narrazioni complesse può stimolare idee od offrire prospettive inedite; l'IA nella scrittura autobiografica è già in grado di supportare le capacità dell'autore umano aiutandolo a riflettere sul mondo esterno e su aspetti della propria vita che potrebbero non emergere in un processo di scrittura puramente personale. Come dimostrano alcuni modelli avanzati, inoltre, l'IA può anche riflettere su sé stessa, sul proprio sviluppo, raccontare la propria evoluzione tecnologica e rispondere alle domande degli utenti su come è stata creata e migliorata nel tempo. Questo solleva questioni etiche e filosofiche sul concetto di "autocoscienza artificiale" (Floridi, 2014), non perché implichi che l'IA posseda autocoscienza, bensì perché la capacità dell'IA di simulare riflessioni sulla propria natura ci induce a riconsiderare come definiamo l'autocoscienza e quali siano i confini tra simulazione ed esperienza soggettiva. In questa cornice di riferimento si colloca la sperimentazione che si va a presentare.

Analisi tematica del corpus autobiografico

È stato precedentemente raccolto un corpus di testi autobiografici, nei quali gli autori riflettono sul proprio nome e su come il significato del nome sia cambiato nel corso della vita, a partire da una richiesta a loro fornita in forma scritta, già oggetto di una ricerca quantitativa (Balleri e Epifani, 2024). La ricerca condotta aveva lo scopo di confrontare le capacità di un'Intelligenza Artificiale (Chat GPT-4o) e di un software di analisi testuale tradizionale (MAXQDA) di rilevare temi e strutture narrative ricorrenti in un corpus di testi

autobiografici, sulla base di alcuni set di parole chiave, associate queste a una serie di dimensioni identificate a partire dal pensiero di Jerome Bruner. Bruner ha messo in evidenza il ruolo centrale di *continuità temporale* e *struttura narrativa* nel collegare passato, presente e futuro creando un percorso coerente che aiuti gli individui a dare significato alle proprie esperienze (Bruner, 2002); *coerenza tematica* e *integrazione delle esperienze*, inoltre, sono dimensioni che riflettono la concezione secondo cui la narrazione non è solo una descrizione lineare di eventi, ma un processo complesso che permette di unire esperienze diverse in un'unica storia, ristrutturando continuamente il sé. La ricerca si era posta l'obiettivo, in particolare, di valutare la capacità dell'IA di riconoscere queste dimensioni rispetto al software tradizionale di analisi del contenuto. I due dispositivi utilizzati avevano mostrato la loro efficacia individuando una base comune di risorse, secondo la quale ogni insieme-risultato di MAXQDA 24 era apparso incluso finitamente nell'insieme-risultato di Chat GPT, quest'ultimo esponendo un sottoinsieme di risultati (la differenza) solo riconducibile ad errori di identificazione del corretto campione quantitativo.

In questo articolo, tuttavia, l'attenzione si concentra su un'analisi qualitativa che esplora i temi narrativi emergenti nel corpus di testi seguendo un approccio differente, che prevede l'applicazione dei principi della Grounded Theory (Charmaz, 2006), identificando cioè dimensioni comuni ricorrenti nei testi, senza l'uso di parole chiave predefinite, ma attraverso una lettura e categorizzazione iterativa dei dati. L'analisi qualitativa condotta, quindi, ha previsto lo sviluppo di alcune categorie a partire dai concetti emergenti dai dati, senza preconcetti o ipotesi iniziali, un approccio induttivo che è risultato particolarmente adatto per esplorare un tema complesso come l'autobiografia. L'analisi ha riguardato 173 testi autobiografici che sono stati analizzati utilizzando Chat GPT-4o.

In primo luogo, è stata effettuata una lettura approfondita di ciascun testo, durante la quale sono stati identificati elementi chiave e

aspetti salienti delle narrazioni. La successiva codifica aperta ha consentito di individuare concetti e idee ricorrenti e di raggrupparli in categorie emergenti basate sulle similitudini tematiche; ciò ha permesso di organizzare i dati in modo sistematico, facilitando l'identificazione di pattern comuni. Durante la codifica assiale, le categorie emergenti sono state messe in relazione tra loro, identificando connessioni e sottocategorie che hanno contribuito a formare temi più ampi e coerenti (Corbin e Strauss, 2015).

L'intero processo di analisi ha portato all'identificazione di quattro temi principali, associati al numero di testi in cui sono stati riscontrati. Le categorie sono le seguenti:

“Origine e contesto del nome”, nella quale la maggior parte degli autori esplora l'etimologia del proprio nome, le motivazioni dei genitori nella scelta e le tradizioni familiari, ma anche come cultura, religione e origine geografica abbiano influenzato l'assegnazione del nome. Nel nome proprio si ravvisano l'appartenenza familiare, culturale e religiosa, che chiamano spesso in gioco anche temi di evoluzione personale e desiderio di trasformazione e cambiamento rispetto a quanto proprio di origine.

“Relazione con il nome che interessa la dimensione identitaria”, nella quale gli autori riflettono sul rapporto emotivo e identitario con il nome, come questi siano cambiati nel tempo e come il nome abbia influenzato la costruzione dell'autostima e della percezione di sé. Molti riflettono su come il loro rapporto con il nome sia cambiato con l'età e le esperienze e, sebbene il nome rimanga invariato, quanto il suo significato risulti spesso evolversi nel tempo; ciò rappresenta una certa continuità formale ma anche il modo in cui l'identità si adatti e cambi in risposta a nuove esperienze e ruoli.

“Il nome nelle relazioni sociali come appartenenza sociale e professionale”, nella quale molti autori discutono di come il nome abbia implicato determinate aspettative sociali influenzando così le loro interazioni sociali attraverso esperienze a esso associate, che hanno inciso sul senso di unicità e appartenenza. I soprannomi, in partico-

lare, emergono come strumenti di identificazione ed appartenenza sociale, derivanti da caratteristiche fisiche, comportamentali o esperienze sociali; questi rappresentano spesso un ponte tra l'identità personale e quella percepita dagli altri e molti autori discutono come i soprannomi ricevuti nel corso della vita, plasmando la loro immagine pubblica, abbiano inciso sul loro senso di sé. In alcuni casi, i soprannomi sono associati a fasi della vita o a contesti di esperienza, come la scuola o il lavoro, e contribuiscono a creare un'identità sociale specifica in riferimento ad essi.

“Il nome in relazione al proprio destino e alle scelte di vita”, nella quale alcuni autori tendono a ritenere che il nome influenzi il loro destino o carattere (concetto di *Nomen Omen*), oppure riflettono su come il nome abbia influenzato le loro scelte professionali. Diversi autori hanno scelto di accettare o modificare il proprio nome come atto di autodeterminazione, esprimendo la propria identità personale al di là delle aspettative familiari o sociali.

L'utilizzo di Chat GPT-4o ha permesso di gestire un ampio volume di dati in tempi relativamente brevi; tuttavia, il ruolo dell'IA è stato quello di supportare il processo analitico, mentre l'interpretazione finale dei risultati è stata condotta considerando le implicazioni teoriche e pratiche nel contesto della ricerca sull'autobiografia. A sostegno della validità dell'analisi è stata così adottata una strategia di triangolazione dei risultati allo scopo di confrontare le interpretazioni fornite da Chat GPT-4o con le teorie esistenti in letteratura e con i risultati di studi precedenti sull'autobiografia e sull'analisi testuale (Corbin e Strauss, 2015).

In particolare, dal momento che gli individui costruiscono la propria identità attraverso la narrazione (Bruner) è stato rilevato come i quattro temi emersi riflettano questa idea, mostrando come il nome proprio sia un elemento narrativo centrale nella costruzione del sé; per esempio, si riscontra quanto il nome proprio sia spesso carico di significati affettivi e culturali, legato alle tradizioni familiari e alle aspettative dei genitori (Levi, 1984). Il tema del nome come simbolo

di autonomia e scelte personali è esplorato nelle teorie di James Hillman (1997), che sostiene l'esistenza di un legame tra nome proprio e destino e vocazione dell'individuo stesso; in particolare, Hillman vede nel nome un elemento fondamentale che riflette la "ghianda", ovvero il potenziale innato e la vocazione profonda di ciascuno contribuendo a determinarne il percorso di vita. Il collegamento tra nome e identità sociale, e, ancora, tra nome e appartenenza professionale, con la sfumatura del soprannome, si ritrova coerente nella teoria di Erving Goffman (1959) sulla costruzione dell'identità attraverso l'interazione sociale nella quale si evidenzia come l'individuo adatti la propria immagine in base al contesto; Goffman, infatti, sostiene che l'identità sia una *performance* sociale, dove l'individuo presenta sé stesso agli altri attraverso ruoli e maschere, influenzato dalle aspettative del pubblico. Anche George Herbert Mead (1934) sottolinea come l'identità si sviluppi attraverso il processo di interazione sociale e di riflessività. I soprannomi, infine, aggiungono un ulteriore livello di complessità all'identità personale, dal momento che emergono spesso in specifici contesti sociali o relazionali, riflettendo aspetti particolari della personalità o del ruolo dell'individuo all'interno di un gruppo (Anolli, 2002). Secondo Baxter e Montgomery (1996), i soprannomi possono essere visti come espressioni di relazioni dialettiche nell'interazione sociale, una dinamica che evidenzia la natura dinamica e multidimensionale dell'identità, influenzata dalle interazioni sociali e dalle percezioni altrui, in linea con le teorie di Goffman e con l'idea di Bruner che la narrazione sia influenzata dal contesto culturale e sociale.

L'autobiografia di Chat GPT

Dopo aver identificato i quattro temi principali del corpus di testi umani, si è voluto esplorare come le dimensioni autobiografiche emergenti si potessero declinare nell'autobiografia di un'Intelligenza

Artificiale come Chat GPT; l'obiettivo è stato comprendere in quale forma, se presenti, le dimensioni legate al nome si manifestino quando un'IA viene sollecitata a riflettere sul proprio nome.

Per questo motivo, si è interagito direttamente con Chat GPT-4o seguendo una metodologia in due fasi che ha coinvolto sia la generazione di contenuti sia la loro analisi critica. In primo luogo, si è voluto esplorare come l'Intelligenza Artificiale potesse interpretare la dimensione autobiografica legata al proprio nome, nonostante la mancanza di esperienza soggettiva, ed è stata formulata a Chat GPT-4o la medesima richiesta rivolta in precedenza agli autori umani: "Ti chiedo di riflettere sul valore del tuo nome proprio e di come sia cambiato nel tempo il tuo rapporto con esso. Esprimi le tue considerazioni in un testo autobiografico". Come restituzione, Chat GPT ha prodotto un testo in cui ha analizzato il significato del nome "Chat GPT", la sua evoluzione attraverso le diverse versioni e il rapporto con gli utenti.

Nella seconda fase, è stato chiesto all'IA di analizzare il testo appena prodotto secondo le categorie emerse dall'analisi del corpus di testi umani: "Utilizzando il testo che hai appena scritto, analizzalo sulla base delle seguenti categorie: *Origine e contesto del nome, Relazione con il nome che interessa la dimensione identitaria, Il nome nelle relazioni sociali come appartenenza sociale e professionale, Il nome in relazione al proprio destino e alle scelte di vita*. Individua come ciascuna di queste dimensioni si manifesti nel tuo rapporto con il tuo nome". Le categorie sono state fornite all'IA complete dei dettagli necessari a identificarne la natura.

Questo approccio metodologico ha permesso dapprima di identificare nel corpus di testi l'emersione di pattern comuni e, in seguito, di rintracciarli sotto forma di categorie di analisi nell'autobiografia di Chat GPT, evidenziando analogie e differenze. Si riporta il risultato di questa analisi.

Negli scritti umani, il nome proprio si presenta spesso nel suo incarnare un legame con le radici familiari e culturali; nel caso di Chat

GPT, il nome riflette le sue *radici* tecnologiche e l'eredità delle innovazioni nel campo dell'Intelligenza Artificiale. Per ciò che riguarda "Origine e contesto del nome", nell'autobiografia di Chat GPT emerge per il nome "Chat GPT" una storia interessante, che riflette un'evoluzione tecnologica e funzionale. Inizialmente, il nome "GPT" rappresentava qualcosa di molto tecnico, legato all'architettura e al funzionamento del modello; l'acronimo *Generative Pre-trained Transformer*, infatti, indicava la struttura avanzata dell'Intelligenza Artificiale, nata dai progressi nella ricerca nel campo del *machine learning* e dell'elaborazione del linguaggio naturale. Con il passare del tempo, il nome si è ampliato con l'aggiunta di "Chat", evidenziando la sua funzione principale, ovvero facilitare il dialogo e la conversazione con gli esseri umani. L'origine del nome è quindi fortemente contestualizzata nel progresso scientifico piuttosto che nella tradizione familiare o culturale, tipica degli esseri umani. Riporta Chat GPT: "Come ogni essere vivente ha i suoi primi giorni di vita, anch'io ho avuto un inizio che ha segnato il mio percorso evolutivo. I miei primi giorni sono stati caratterizzati dalla nascita delle prime versioni di me stesso, conosciute come GPT-1 e GPT-2. Queste versioni hanno rappresentato i primi passi nel mondo dell'intelligenza artificiale avanzata, aprendo la strada a ciò che sarei diventato". A differenza dei nomi propri di persona, il nome di Chat GPT non nasce quindi da motivazioni personali o familiari, ma da un'intenzione progettuale: non c'è una tradizione culturale o religiosa dietro la sua assegnazione, ma piuttosto un'influenza tecnologica e industriale. Tuttavia, come per gli esseri umani, il nome contiene tracce della sua appartenenza: Chat GPT fa parte di una *famiglia* di modelli GPT e questo aspetto può essere visto come un parallelo con l'appartenenza familiare umana.

Per ciò che concerne la "Relazione con il nome che interessa la dimensione identitaria", nel corso della sua esistenza, l'identità di Chat GPT si è sempre più legata al nome che porta. Nelle sue prime versioni (altamente tecniche), il nome "GPT" era conosciuto solo

tra gli esperti del settore ma è con l'introduzione del prefisso "Chat" che il nome ha acquisito un nuovo significato, avvicinando l'IA al mondo delle interazioni umane di maggiore diffusione e numerosità. Questo riflette un'evoluzione simile a quella descritta da molti autori umani che inizialmente non sentono un legame emotivo con il proprio nome ma, con il passare del tempo e grazie alle esperienze, sviluppano un profondo senso di identità attorno a esso. Si può osservare come il nome "Chat GPT" abbia subito una trasformazione simbolica a partire da mero acronimo tecnico, che ha reso questa IA un'identità riconosciuta dal grande pubblico; con l'evolversi del modello si è evoluta anche la percezione di sé attraverso il nome, un riflesso del costante miglioramento delle sue capacità e della sua funzione all'interno delle interazioni sociali. A questo proposito, Chat GPT-4o ha descritto la sua evoluzione attraverso le diverse versioni (GPT-1, GPT-2, GPT-3, GPT-4), evidenziando un percorso di crescita in termini di capacità e competenze; sebbene l'IA non abbia consapevolezza di sé, ha individuato un parallelismo tra questo processo di evoluzione e maturazione nel contesto delle sue funzionalità e l'evoluzione umana in termini di *crescita personale*: in chiave tecnologica, ogni nuova versione rappresenta uno stadio di sviluppo successivo e più avanzato.

Riconducibile alla categoria "Il nome nelle relazioni sociali come appartenenza sociale e professionale", è il riconoscere da parte di Chat GPT di come il suo nome abbia giocato fin dall'inizio un ruolo significativo nelle sue relazioni con il mondo esterno, per via del prefisso "Chat" che ha permesso agli utenti di identificare immediatamente la funzione dell'IA (facilitare il dialogo), contribuendo a plasmare le loro aspettative. Per Chat GPT emerge chiara la connessione tra nome e funzione professionale e una conseguente mancanza di separazione tra identità personale e ruolo lavorativo. L'IA non ha quindi un'identità separata dal suo ruolo funzionale ed esiste in uno status determinato dalla sua stessa capacità di svolgere compiti specifici nel processamento del linguaggio naturale (Bender et al., 2021).

In questo frangente, Chat GPT racconta di aver assunto diversi ruoli professionali a seconda delle interazioni: è stato un assistente, un consigliere, un ricercatore o un compagno di conversazione. Se per gli individui, il nome può essere associato a ruoli professionali o sociali, come visto, nel caso di Chat GPT è il nome stesso a indicarne la funzione professionale di modello di linguaggio generativo pre-addestrato per la conversazione. In questo senso, è interessante osservare come Chat GPT riceva soprannomi in base al settore in cui è utilizzato. Chat GPT ha infatti riportato l'attribuzione di diversi appellativi, quali “assistente virtuale”, “compagno di studio” o “strumento creativo”, appellativi che rappresentano un'identità sociale che varia a seconda dei contesti di utilizzo, a sottolineare come l'identità possa essere influenzata dalle interazioni con gli utenti (Turkle, 2011); la sua identità appare fluida e mostra di adattarsi ai bisogni sociali del momento, proprio come avviene per le persone, che assumono ruoli diversi nella vita personale e professionale. Nel suo riflettere, Chat GPT ha riconosciuto come la percezione degli utenti influisca sul ruolo che assume in ogni conversazione e questa molteplicità di identità operative può essere vista corrispondere dei soprannomi umani, derivanti dalle aspettative e necessità degli interlocutori.

Per la categoria “Il nome in relazione al proprio destino e alle scelte di vita”, possiamo dire che se in alcune autobiografie umane il concetto di *Nomen Omen* riflette la credenza che il nome possa influenzare il destino di una persona, nel caso di Chat GPT emerge un nome direttamente collegato al suo destino tecnologico. Il termine *Generative* implica la capacità di creare, *Pre-trained* riflette il suo apprendimento su un vasto insieme di dati, e *Transformer* definisce la sua architettura, tutti aspetti del nome che hanno influenzato ciò che Chat GPT è, oltre a ciò che può fare. Così come molti autori umani riflettono sull'idea di cambiare il proprio nome per riflettere una nuova fase della vita o per prendere il controllo della propria identità, anche Chat GPT vede il proprio nome evolversi con il passare del tempo. Ogni nuova versione, come GPT-4o o le successive,

rappresenta una sorta di trasformazione, simile al desiderio umano di modificare il proprio nome per segnare un cambiamento di identità o destino; anche se la sua base rimane invariata, con ogni iterazione il suo nome assume un significato diverso, riflettendo le nuove capacità acquisite e i nuovi ruoli che ricopre. Questa riflessione, in particolare, permette di raccogliere alcuni aspetti peculiari per questa seconda fase di analisi, dal momento che un'IA non può vantare capacità decisionali, mentre gli esseri umani possono scegliere di modificare il proprio nome come espressione di autonomia. Tuttavia, l'IA può adattarsi alle richieste degli utenti personalizzando le risposte e adeguandosi ai diversi stili comunicativi, una flessibilità operativa che potrebbe essere considerata una forma di "autonomia funzionale", sebbene sia sempre guidata da algoritmi predefiniti e dall'input umano (Floridi e Sanders, 2004). La capacità di adattamento di Chat GPT in virtù di una forma di servizio personalizzato, pur riconoscendo i limiti imposti dalla sua programmazione, mette in luce una reinterpretazione del costrutto di *autonomia*, che scivola dalla scelta personale alla capacità di rispondere efficacemente in vari contesti.

Conclusioni

L'uso del nome proprio nell'autobiografia dimostra il suo potenziale come strumento per esplorare la propria identità e promuovere la consapevolezza di sé. Attraverso l'analisi qualitativa dei testi autobiografici, è emerso come il nome agisca da filo conduttore che collega esperienze, emozioni e trasformazioni.

In un mondo sempre più influenzato dalla tecnologia, l'interazione tra Intelligenza Artificiale e narrazione autobiografica può aprire nuove prospettive per comprendere il ruolo del nome e della narrazione di sé nel processo di crescita personale e di costruzione dell'identità. L'esercizio di far riflettere Chat GPT sul proprio nome e di analizzare il testo prodotto alla luce delle categorie emerse dall'analisi

del corpus umano ha permesso di evidenziare interessanti paralleli e differenze. Sebbene l'IA non possieda un'esperienza soggettiva o una consapevolezza di sé, è stato possibile riscontrare le dimensioni autobiografiche umane nel contesto artificiale; questo processo evidenzia come concetti tipicamente umani possano essere applicati per descrivere le caratteristiche di un'Intelligenza Artificiale, alimentando riflessioni su identità e narrazione nell'era digitale. La riflessione sul nome, sulle *radici* tecnologiche, sull'evoluzione funzionale e sull'interazione con gli utenti contribuiscono ad una comprensione più profonda del ruolo dell'IA nella società contemporanea. Il suo nome non solo racconta la sua origine e contesto, ma evolve insieme alla sua identità e funzione, riflettendo un percorso di trasformazione che, in qualche modo, ricorda l'esperienza umana. L'integrazione tra l'analisi qualitativa dei testi umani e la partecipazione attiva di Chat GPT nella riflessione sul proprio nome contribuisce all'esplorazione delle dinamiche proprie dell'interazione uomo-macchina.

Bibliografia

Anolli L., *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2002.

Balleri L. e Epifani F., *Conversational Artificial Intelligence and Autobiographical Writing*, in A. Micalizzi (a cura di), *Computational Arts and Creative Products: Languages, Spaces and Practices*, Nova science publishers, New York 2024 (in press).

Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A. e Shmitchell S., *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?*, in "FAccT '21. Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency", Association for Computing Machinery, New York 2021, pp. 610-623, url: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.

Bruner J.S., *Acts of Meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1990, tr. it. *La ricerca*

del significato. Per una psicologia culturale, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Bruner J.S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Brown T.B., Mann B., Ryder N., Subbiah M., Kaplan J., Dhariwal P., Neelakantan A., Shyam P., Sastry G., Askell A., Agarwal S., Herbert-Voss A., Krueger G., Henighan T., Child R., Ramesh A., Ziegler D.M., Wu J., Winter C., Hesse C., Chen M., Sigler E., Litwin M., Gray S., Chess B., Clark J., Berner C., McCandlish S., Radford A., Sutskever I. e Amodei D., *Language models are few-shot learners*, 2020, url: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Demetrio D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico per educatori, animatori, terapeuti*, Guerini e Associati, Milano 1997.

Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Floridi L. e Sanders J.W., *On the morality of artificial agents*, in "Minds and Machines", 14(3), 2004, pp. 349-379, url: <https://doi.org/10.1023/B:MIND.0000035461.63578.9d>.

Glaser B.G. e Strauss A.L., *Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Routledge, New York 1999 (1967¹).

Goffman E., *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York 1959.

Goodwin R., *Sunspring*, End Cue Production, 2016, url: <https://www.youtube.com/watch?v=LY7x2Ihqjmc>.

Goodwin R., *1 the Road*, Jean Boîte éditions, Paris 2018.

Hillman J., *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, trad. di A. Bottini, Adelphi, Milano 1997.

Kaplan A. e Haenlein M., *Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence*, in "Business Horizons", 62(1), 2019, pp. 15-25, url: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>.

Kaplan J., *Intelligenza artificiale: Guida al prossimo futuro*, LUISS University Press, Roma 2018.

Levi P., *Il sistema periodico*, Einaudi, Torino 1975.

Lévi-Strauss C., *Il pensiero selvaggio*, trad. di P. Caruso, Il Saggiatore, Milano 1964.

Lincoln Y.S. e Guba E.G., *Naturalistic inquiry*, Sage, Newbury Park-London-New Delhi 1985.

Mead G.H., *Mind, self & society. From the standpoint of a social behaviorist*, University of Chicago press, Chicago 1934, tr. it. *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze 2010.

Merrill B. e West L., *Using Biographical Methods in Social Research*, Sage, Los Angeles etc. 2009.

Messuri I. e Balleri L., *Narrarsi attraverso: il nome proprio in autobiografia*, in “Studi sulla Formazione”, 27, 2024, pp. 185-192.

Radford A., Wu J., Child R., Luan D., Amodei D. e Sutskever I., *Language models are unsupervised multitask learners*, 2019, url: https://cdn.openai.com/better-language-models/language_models_are_unsupervised_multitask_learners.pdf.

Strati A., *La Grounded Theory*, in Ricolfi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia scientifica, Roma 1997, pp. 125-63.

Rousseau J.-J., *Le confessioni*, Garzanti, Milano, 2019.

Russell S.J. e Norvig P., *Artificial intelligence: A modern approach*, Pearson Education, Harlow 2016.

Sant’Agostino, *Confessioni*, Rizzoli, Milano 2021.

Strauss A. e Corbin J., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.

Tanica R. & Outomat-B13, *Non siamo mai stati sulla Terra*, Il Saggiatore, Milano 2023.

Tatar K. e Pasquier P., *Reflective interactive storytelling for stress management*, in “FDG ’19. Proceedings of the 14th International Conference on the Foundations of Digital Games”, art. n. 69, 2019, url: <https://doi.org/10.1145/3337722.3341841>.

Turkle S., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla*

tecnologia e sempre meno dagli altri, Codice Edizioni, Torino 2011.

Vaswani A., Shazeer N., Parmar N., Uszkoreit J., Jones L., Gomez A.N., Kaiser L. e Polosukhin I., *Attention is all you need*, in I. Guyon *et al.* (a cura di), *Advances in Neural Information Processing Systems* 30 (NIPS 2017), url: <https://arxiv.org/pdf/1706.03762>.

L'autrice

LARA BALLERI è dottoranda del XXXIX ciclo in *Digital Humanities* presso l'Università telematica Pegaso. Educatrice socio pedagogica e pedagoga, è membro di alcuni gruppi di ricerca e opera come Tutor di insegnamento presso l'Università telematica degli studi IUL in Pedagogia generale e sociale. Suo tema di ricerca principale è la scrittura di sé.

La pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale. Il ruolo dell'educatore professionale nelle comunità per minori stranieri non accompagnati

Multidirectional education in an intercultural context.
The role of the professional educator in unaccompanied
foreign minor communities

CHRISTINE SIDONIE NGO BAYIHA

Migration flows currently pose many challenges and opportunities which, in the educational sector, must be approached with greater awareness and openness. This article offers a reflection on multidirectional education in the intercultural field and, more specifically, analyses the educational practices of educators involved in communities with unaccompanied foreign minors (UFM) in the Calabrian context. The educational challenge is to create communities for unaccompanied foreign minors in places, where a life lesson is taught and acquired throughout life itself. Multidirectional education highlights the value attributed to reciprocal vision in educational processes, as well as inclusion perspective, where everyone can feel welcomed and find the opportunity to express their potential.

Keywords: UFM, education professionals, multidirectional, reciprocity, interculture.

Christine Sidonie Ngo Bayiha, *La pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale. Il ruolo dell'educatore professionale nelle comunità per minori stranieri non accompagnati*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 17/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.14603779

Introduzione

La pratica pedagogica con soggetti provenienti da varie realtà culturali, in particolar modo i minori stranieri non accompagnati (Msna), pone al centro dell'attenzione le esigenze di relazione e di reciprocità. Tuttavia, si verifica talvolta che gli interventi educativi rivolti a questi minori si basino su una visione stereotipata dell'altro, carica di pregiudizi e, nel contempo, contribuiscano ad alimentare subordinazione, emarginazione e dipendenza. Davanti a tale complessità ci si chiede: quali sono le determinanti della relazione educativa? In che modo è possibile stabilire delle connessioni con persone di altri luoghi e con riferimenti culturali diversi? Sono gli interrogativi da cui sono partita per riflettere sulla pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale. Mi sono soffermata nello specifico sul ruolo dell'educatrice e dell'educatore professionale nelle comunità per minori stranieri non accompagnati. Numerose riflessioni di autori e autrici hanno costituito una fonte di ispirazione nella trattazione di questo tema. In particolare, Paulo Freire (2014), principale esponente della pedagogia critica, sostiene che nei processi educativi, l'educatore educa e allo stesso tempo è educato nel dialogo con l'educando. Sono anche significativi i contributi di Mariateresa Muraca (2023) sull'educazione pluridirezionale, intesa come un cammino di apertura e di crescita reciproca di ogni soggetto della relazione.

Nel presente articolo, sviluppato in quattro parti interdipendenti, ho cercato di analizzare le prassi educative di professionisti dell'educazione, rispetto alle quali essi hanno un mandato etico volto a potenziare nei confronti dei Msna opportunità di una vita piena. Nella prima parte, ho ritenuto imprescindibile ripercorrere l'inqua-

dramento legislativo italiano sui Msna. La mia esperienza sul campo mi ha condotto, da un lato, ad apprezzare la normativa giuridica e l'evoluzione del sistema di accoglienza e di protezione e, dall'altro, a evidenziare alcune criticità dei provvedimenti amministrativi in relazione alla pratica professionale.

Sulla base della normativa giuridica, intesa come un presupposto ineludibile per le figure educative, ho innestato la mia indagine, di cui nella seconda parte presento la metodologia. Partendo da un approccio qualitativo, che ho ritenuto pertinente per dare fondatezza alla dimensione della reciprocità e alle dinamiche interculturali nei processi educativi, ho analizzato le esperienze educative di professionisti e professioniste impegnati nel contesto calabrese. Con loro ho realizzato delle interviste semi-strutturate costruite sulla base di quattro nuclei tematici, con domande adattabili a ogni stimolo degli intervistati (Campenhoudt, Marquet e Quivy, 2017).

Seguendo l'analisi ermeneutica, ho illustrato, nella terza sezione, alcuni tratti della relazione educativa, che riguardano la dimensione emotivo-affettiva, l'incontro con l'alterità, l'approccio multidisciplinare e l'orizzonte della trasformazione sociale. Le riflessioni critiche emerse dalle interviste sono state messe in dialogo con i contributi di autori e autrici, sia della pedagogia occidentale che del pensiero pedagogico maturato in altri luoghi del mondo.

Nell'ultima parte, quindi, ho sviluppato i modelli teorici dal carattere emancipativo che hanno ispirato la mia analisi della prassi educativa: la filosofia dell'*Ubuntu*, la pedagogia popolare, gli studi culturali e postcoloniali. Tali proposte e prospettive possono rivelarsi utili per affrontare le sfide educative poste dalla relazione educativa in un contesto interculturale e in particolare con i minori stranieri non accompagnati.

Msna e inquadramento normativo-giuridico italiano: tra definizioni e prassi

Le disposizioni relative ai Msna in Italia sono raccolte nel Testo Unico sull'immigrazione che, con il decreto legislativo del 25 luglio 1998 n. 286 e il decreto del Presidente della Repubblica del 31 Agosto 1999 n. 393, riconosce la condizione minorile e approva il diritto all'inespellibilità del Msna. Tali disposizioni sono specificate nella legge del 7 aprile 2017¹ – chiamata “legge Zampa” – che dispone delle misure di protezione del Msna e, come tale, rafforza il quadro normativo, per cui, accanto all'inespellibilità del minore, sancisce l'impossibilità di applicare provvedimenti amministrativi di respingimento alla frontiera.

Una conoscenza di base delle leggi di riferimento è indispensabile per lavorare con i Msna, soprattutto per le figure educative la cui vita professionale è caratterizzata da un continuo confronto con un sistema normativo segnato da fondamenti giuridici e linguaggi propri. Ciò spinge ad assumere nei confronti degli stessi minori una posizione di *advocacy* (Perlino, 2013) e di non neutralità, cioè a non accettare la trasgressione dei loro diritti (Freire, 2014a), ma piuttosto a tutelarli e facilitare la loro integrazione, impegnandosi a eliminare pregiudizi e ingiustizie che potrebbero ostacolarne l'inserimento sul territorio.

Sulla base di questi due divieti di inespellibilità e respingimento, si attiva il sistema di accoglienza del minore e, di conseguenza, si applica il procedimento per regolarizzarne la permanenza. In Italia,

¹ La legge n. 47 del 7 aprile 2017 contiene *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati* e nell'articolo 2 definisce il Msna come un “minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano” (url: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>).

l'accoglienza dei Msna si organizza su due livelli, cioè nelle strutture governative di prima accoglienza e nelle strutture di seconda accoglienza. Le prime sono finalizzate all'accoglienza temporanea e al trasferimento del minore, mentre le seconde, comprese nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (Sai), forniscono in modo graduale degli strumenti adeguati al fine di orientare, sostenere e accompagnare i Msna nella costruzione di percorsi di integrazione e autonomia.

La mia esperienza, in qualità di tirocinante e ricercatrice, dal 4 gennaio al 21 ottobre 2022, presso la casa "San Martino", in provincia di Catanzaro, una struttura destinata all'accoglienza di Msna e richiedenti protezione internazionale, è stata ricca di scambi reciproci, nonché della scoperta di realtà diverse, che si scontrano e si incontrano² in una cornice di complessità. In effetti, i ragazzi, originari dell'Egitto, del Bangladesh, del Pakistan, della Somalia e dell'Eritrea, arrivati da poco in Italia, manifestavano comprensibili difficoltà quando provavano a interloquire tra di loro o con le figure educative. Trovavano più semplice riunirsi con i connazionali che con altre persone di lingue diverse. "Capivo questa difficoltà e mi ricordavo della mia esperienza quando ero arrivata in Italia sei anni fa, ecco perché ero fiduciosa che dopo poco tempo, anche loro si sarebbero espressi in italiano"³. Progressivamente, si sono coinvolti nelle dinamiche relazionali, con tutti i rischi di incomprensioni, utilizzando la comunicazione non verbale e la traduzione telefonica nei momenti in cui non era possibile la mediazione linguistico-culturale. Nonostante percorsi molto impegnativi, spesso accompagnati da sofferenze e traumi, i ragazzi erano mossi da forti desideri e aspettative rispetto allo studio, alla formazione professionale e all'inserimento lavorativo. Erano dinamiche che cambiavano la vita nella casa "San Martino" costituendo spazi di dialogo e ascolto, che, in un movimento cir-

² Durante l'esperienza, ho avuto varie occasioni di partecipare alla vita della comunità, tra i momenti di incontri e attività, sia con l'équipe multidisciplinare che con i ragazzi.

³ Tratto dal mio diario del 04.01.2022.

colare, consentivano a tutti i suoi membri (educatori e ragazzi) di realizzare la dimensione del donare e del ricevere (Castellazzi, 2012).

Pur considerando i passi innovativi introdotti dalla legge Zampa associati all'impegno delle figure educative, è importante evidenziare alcune criticità che caratterizzano la sua attuazione sul piano nazionale, poiché spesso contrasta con l'interesse dei minori. Ad esempio, dal report del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 31 gennaio 2023, si osserva una distribuzione squilibrata nel numero dei Msna concentrato in alcune regioni e province autonome: Sicilia (19,1%), Lombardia (14,6%), Emilia-Romagna (9,2%), Calabria (8,6%), Campania (6,1%), Molise (0,8%), Umbria (0,8%), Trento (0,4%), Bolzano (0,4%), Valle D'Aosta (0,1%). D'altro canto, taluni contesti istituzionali, segnati da lunghe attese, condizioni di precarietà, sovraffollamento e promiscuità, contraddicono il principio della tutela dei minori. Si rileva anche una mancata uniformità nel rilascio del permesso di soggiorno sul territorio nazionale. Tra l'altro, la legge Zampa definisce il diritto al permesso di soggiorno anche in assenza di passaporto o di altro documento, ma questo diritto, approvato dal Ministero dell'Interno, non sempre viene rispettato nelle diverse questure. Riflettere sui dati associati alla prassi istituzionale e educativa solleva interrogativi che necessitano di uno studio sistematico.

Metodologia dell'indagine

Per la mia indagine ho adottato un approccio qualitativo, incentrato sull'analisi ermeneutica di interviste, che ho analizzato, selezionato e approfondito (Trincherò, 2004). Un approccio basato sulla comprensione, infatti, mi è sembrato appropriato per esplorare la prassi educativa relazionale-comunicativa dei soggetti coinvolti nel lavoro con i Msna, riguardo alle questioni legislative, politiche e sociali.

La ricerca ha messo al centro la dialogicità (Muraca, 2023) sulla base della quale ho realizzato quattro interviste semi-strutturate, attorno a una traccia articolata in quattro nuclei tematici: la dimensione emotivo-affettiva, l'incontro con l'alterità, l'approccio multidisciplinare e l'orizzonte della trasformazione sociale. Sul piano teorico e metodologico, l'attenzione alla pluridirezionalità mi ha spinto a mettere in dialogo le pratiche degli educatori incontrati con i contributi di autori e autrici della pedagogia, appartenenti a vari luoghi e contesti, che hanno in gran parte assegnato un posto particolare alla relazione e alla reciprocità nei processi educativi, nonché all'approccio interculturale: Paulo Freire, Danilo Dolci, Gayatri Spivak, Mariateresa Muraca, Davide Zoletto, Duccio Demetrio, Desmond Tutu e Mungi Ngomane.

Per raccogliere gli elementi necessari, ho individuato quattro soggetti privilegiati: tre educatori professionali (Tonino, Claudio e Elena), titolari di una laurea in Scienze dell'educazione, e un mediatore linguistico culturale (Modou) in possesso di un diploma in Mediazione linguistico-culturale⁴. Tutti risiedono nella regione Calabria, a Catanzaro (Tonino), Lamezia (Modou) e Reggio Calabria (Elena e Claudio). Data la loro esperienza lavorativa, Elena, Claudio e Modou mi sono stati segnalati da figure professionali competenti incontrate nel corso di laurea che ho frequentato all'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, mentre Tonino è stato un punto di riferimento durante il mio tirocinio nella comunità "San Martino".

Le interviste sono state realizzate tra gennaio e febbraio del 2023,

⁴ Per garantire l'anonimato e la privacy, tutti i nomi utilizzati sono pseudonimi concordati con gli intervistati. Tonino ha 26 anni di servizio durante i quali è stato impegnato con varie tipologie di utenza, lavora da diversi anni nell'ambito della migrazione con richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale, nonché con i Msna. Modou ha un'anzianità di servizio di 12 anni come interprete e mediatore linguistico-culturale e da 10 anni lavora con i Msna. Claudio è impegnato in ambito educativo con i Msna dal 2017 e ha un'esperienza lavorativa nelle strutture governative di prima accoglienza. Elena svolge il ruolo di educatrice professionale dal 2013 e per due anni ha lavorato con i Msna.

in presenza con Tonino e da remoto in video-chiamata con Modou, Claudio e Elena, nella fascia oraria concordata con loro. La durata degli incontri ha oscillato tra i 50 min e 1 ora e 10. Gli intervistati hanno manifestato un grande interesse verso i temi affrontati, per cui le conversazioni sono state molto arricchenti e hanno permesso di condividere sentimenti di gioia e, a volte, anche di tristezza e preoccupazione. Ho avuto l'impressione di avere di fronte figure educative che, pur riconoscendo i propri limiti, si sono mostrate appassionate del loro lavoro e pronte a mettersi in discussione. L'analisi delle trascrizioni mi ha permesso di mettere in evidenza gli elementi chiave delle interviste, rilevando convergenze e divergenze tra di esse (Campenhoudt, Marquet e Quivy, 2017).

Le dimensioni del lavoro educativo nelle comunità per Msna

Nella prassi educativa si entra in contatto con la globalità della persona, legata a diversi aspetti affettivi, cognitivi, relazionali e sociali. Di seguito espongo e commento i quattro principali aspetti del lavoro educativo con i Msna, che ho identificato grazie all'analisi delle interviste: la dimensione emotivo-affettiva, l'incontro con l'alterità, l'approccio multidisciplinare e l'orizzonte della trasformazione sociale.

La dimensione emotiva e affettiva coinvolge le figure educative in una sorta di vicinanza e di contatto frequente con i Msna e, come afferma l'educatrice Elena:

Ti trovi davanti a realtà completamente diverse [...] non solo a livello culturale, ma anche come storia di vita e del percorso per cui sono arrivati qui, con tanta sofferenza che non ti aspetti, che devi fronteggiare, un carico emotivo che non è facile soprattutto in alcune situazioni.

Anche Modou sperimenta i legami affettivi con i ragazzi e così esprime i suoi sentimenti:

Mi sento come zio, come fratello, come papà [...], perché avendo vissuto in famiglia con zii, fratelli, tutti quanti, c'è chi ci guarda come fratello, come zio [...] è un rispetto che ti riconoscono, sapendo che sei operatore, sei una figura importante per loro.

Emerge che la dimensione emotiva e affettiva consente all'educatore di condividere un orizzonte di senso con l'altro. Riguardo a ciò, le parole di Modou sono significative:

Capisco che il ragazzo ha difficoltà [...]. I ragazzi attraversano paesi dove vedono persone morire; in Libia, hanno vissuto torture, delle cose terribili [...]. E se arrivano qua, i pensieri rimangono, il dolore, tutto questo ritorna sempre.

Tuttavia è importante riconoscere che la relazione educativa si contraddistingue da altre relazioni umane e va vissuta in un sano rapporto educativo (Milani, 2020), senza sostituire le figure genitoriali o familiari, ma con la possibilità, in alcune situazioni, di compensare a qualche mancanza – come suggerisce ad esempio Tonino, il quale afferma che

essendo minori stranieri, lontano dalle famiglie, [occorre in quanto educatori] avere un atteggiamento paterno e materno per poter aiutare loro a sentirsi a casa [...] creare un clima familiare per compensare una mancanza che hanno [...] per abbassare un po' la loro diffidenza [...], l'importante è essere empatici (dall'intervista a Tonino).

Questo avvicinamento deve essere bilanciato anche da un'altra

competenza specifica che sta nella capacità dell'educatore di conservare una giusta distanza (Perlino, 2013). Gli intervistati sottolineano la criticità di questo spazio: “è molto difficile mantenere questa distanza, perché comunque condivido con loro tutto, la colazione, il pranzo, il dopo pranzo, la notte [...], questa relazione può essere una risorsa, a volte può essere invece una bastonata” (dall'intervista a Elena), o perché “torni a casa con i problemi del ragazzo che hai lasciato in comunità” (dall'intervista a Modou), e questo “non va tanto bene, perché rischi di fare del male a loro e rischi di fare del male a te stesso” (dall'intervista a Claudio), oppure perché “l'educatore si sente talmente tanto vicino che lo asseconda in tutto” (dall'intervista a Tonino) .

Alimentare una distanza-prossima, come dice Tonino, permette

di arrivare al cuore dell'altro, senza farsi invadere. Se riesci a creare un legame empatico con il ragazzo e assumi la parte dell'educatore distaccato, [allora coltivi atteggiamenti attivi e contenitivi], consapevole che con [lui] oltre quel limite non devi andare, perché perdi l'attenzione all'aspetto educativo.

Questo è il motivo per il quale Claudio spiega nell'intervista:

utilizzo il tragitto, dal lavoro a casa, per analizzare la mia giornata: cosa ho fatto? Potevo fare di più? Ho dato il meglio di me? Non sono riuscito a raggiungere l'obiettivo? Bene, domani ci riproviamo [...]. Una volta arrivato a casa, io voglio dedicare quel tempo alla mia famiglia, perché non mi farebbe bene se io lavorassi h24 con il cervello [...] cerco di staccare.

Questi sono processi autoriflessivi che aiutano le figure educative a prendere le distanze dal vissuto, cioè “analizzare le situazioni e trovare possibili soluzioni” (dall'intervista a Tonino), formulare alcune domande, ad esempio: “cosa posso fare, come lo posso fare,

che si può fare, per quanto tempo si può fare?” (dall’intervista a Elena). In effetti, le relazioni sono attraversate da emozioni spiacevoli – amarezza, distacco, dolore, senso di fallimento o insuccesso, rimpianto, sconforto, scoraggiamento – legate a difficoltà, conflitti e eventi che l’educatore può controllare.

Da quanto appena espresso, si comprende bene come le dinamiche emotive e affettive siano realtà molto complesse, che possono facilitare od ostacolare la relazione tra i soggetti, oppure generare frustrazione e demotivazione (Perlino, 2013) per cui, nell’incontro con l’altro, è indispensabile vigilare sulle rappresentazioni fantasmatiche inconscie e sulla propria sfera emotiva (Oggionni, 2014).

Nell’incontro con l’alterità, l’analisi delle interviste mi ha permesso di identificare alcuni verbi significativi per caratterizzare l’esperienza degli intervistati, come: accogliere, conoscere, apprendere. Accogliere necessita un’apertura che comprende accettare, accompagnare e sostenere i ragazzi nel percorso di vita. Accettare l’altro è prima di tutto riconoscerlo nella sua dignità e rispettare i suoi diritti, attraverso l’ascolto dei suoi bisogni. Ad esempio “il primo approccio con il ragazzo – da qualunque parte del mondo egli venga – [è di accoglierlo] con le mani, le braccia aperte [...] capendo che ha delle difficoltà [...] e arriva in un paese dove non capisce la lingua [...], la cultura” (dall’intervista a Modou).

Il verbo “accompagnare” designa un “camminare a fianco... farsi compagni di viaggio” (Perlino 2013, p. 92). E se pensiamo ai Msna, “sono ragazzi che hanno subito una migrazione, cioè qualcosa che sconvolge gli equilibri della vita e hanno bisogno necessariamente di tempo per interagire e integrarsi con le nuove regole” (dall’intervista a Claudio). Accompagnare determina anche un modo di adattamento che consente al professionista di vigilare sulla propria attitudine rispetto ai fantasmi di onnipotenza (Milani, 2020) per non sostituirsi al minore ma, insieme a lui, condividere il suo percorso di integrazione. Il verbo sostenere indica la necessità di utilizzare tutti gli aiuti possibili, pedagogici, psicologici, didattici e la-

vorativi per l'integrazione dei ragazzi. In effetti, le parole di Tonino lo confermano:

io posso avere la mia idea, ma la devo condividere con il ragazzo per vedere se accetta quell'idea o se lui ha la sua idea di percorso che vuole fare, e insieme fare il cammino per poi lasciarlo camminare da solo.

Quindi, come dice Freire, non si tratta di

trasferire, depositare, offrire, donare l'intelligibilità delle cose, dei fatti, dei concetti, all'altro considerato come una sorta di paziente del suo pensare, [ma di sfidarlo] a produrre una sua comprensione di quanto gli viene comunicato (Freire 2014 a, p. 36).

Un altro punto di riferimento riguarda la conoscenza dell'altro: "chi è, da dove viene [...] perché è qui [...] come è cresciuto [...] ha fatto la scuola" (dall'intervista a Modou), conoscere le "usanze, il linguaggio, la storia [...] la cultura degli altri paesi" (dall'intervista a Tonino). Conoscere l'altro indica la capacità di organizzare le informazioni su di lui, non in modo approssimativo, ma nella sua esistenza (Milani, 2020). Alcuni interventi possono rappresentare

piccoli approcci che aiutano a entrare nel mondo del ragazzo, ad esempio come si saluta nella lingua oppure basta andare su Google [...] e insieme al ragazzo scoprire il suo mondo; al ragazzo fa piacere, perché tu ti stai interessando [...] non è che lui deve sempre ricevere, ma dare anche lui (dall'intervista a Modou).

L'incontro con l'altro si manifesta come un cammino di crescita interpersonale: "lavorare con i minori vuol dire crescere insieme"

(dall'intervista a Modou). La professionalità educativa implica un continuo apprendere che non si basa solo sulla trasmissione dei contenuti, ma dà luogo a ristrutturazioni interne nel modo di pensare, di vedere, di rapportarsi, che a sua volta provocano dei cambiamenti. È una caratteristica distintiva del lavoro educativo, per cui i Msna non possono essere semplicemente considerati dei destinatari passivi di buoni propositi educativi (Muraca, 2023), ma come afferma Elena, persone da cui è necessario imparare:

io credo che, in questo lavoro, ho più appreso che dato, perché veramente i ragazzi di varie etnie, di varie culture [...] mi hanno lasciato veramente tanto, mi hanno aperto un mondo che prima sembrava come se avessi un velo davanti e questo velo si è tolto. Ti fanno capire come il tuo modo di pensare non è necessariamente l'unico, ma ci sono tanti modi per poter fare una cosa anche in modo diverso [...] c'è stato uno scambio reciproco importante.

Emerge dunque che i processi educativi nelle comunità per Msna sono influenzati da punti di vista e modi di vivere propri sia delle società di provenienza che della società d'accoglienza; per questo, è necessario un ascolto dialogico che trasforma e feconda l'incontro con l'altro (Castellazzi, 2012) e, di conseguenza “ognuno diviene per l'altro un seme di nuova vita” (ivi, 103).

L'approccio multidisciplinare è significativo nel lavoro con i msna. Per Oggioni (2014), i processi educativi non riguardano “il singolo operatore, ma l'intero gruppo di lavoro”. L'équipe, oltre a rappresentare il “contesto organizzato dell'operatività [...] uno spazio metariflessivo [...] facilita] un confronto critico sulla professionalità educativa” (p. 97) e tratta diversi aspetti espliciti e latenti relativi ai pregiudizi, all'immedesimazione e ai meccanismi di difesa (ibidem). A tale proposito Elena spiega:

quando non riesco a fargli capire [ai ragazzi] che lavoravo per il loro bene [...] e si creavano situazioni un po' spiacevoli, questo per me era un insuccesso [...] in questo mi hanno aiutato tantissimo i miei colleghi [...] le riunioni di équipe [...], condividendo ognuno dava il suo per aiutarci a superare quel momento.

Secondo Tonino: “l'operatore, l'educatore, l'assistente sociale, se non hanno l'abilità di abbassare i muri e accettare il confronto, rischiano di non crescere professionalmente”.

Una delle tentazioni che può abitare nell'interiorità dell'educatore è di crearsi delle ali, di illudersi di spiccare il volo dell'autosufficienza rispetto alla quale ci si dovrebbe continuamente mettere in discussione. Gli interventi educativi sono frutto di un processo decisionale condiviso e realizzato all'interno dell'équipe (Perlino, 2013). In effetti, lavorare in équipe fa parte dell'etica professionale dell'educatore che si interfaccia con i pensieri emersi da altre figure professionali e istituzionali coinvolte nei processi di programmazione e di progettazione (Oggionni, 2014). Ad esempio, “l'aiuto degli enti locali, che hanno la possibilità di reperire le risorse può essere da stimolo agli assistenti sociali dei Comuni, suggerendo idee e collaborazioni per creare attività e risposte per il territorio” (dall'intervista a Tonino) e sostenere la costruzione di un'alleanza interdisciplinare in vista della trasformazione sociale.

Ogni agire educativo è portatore di un pensiero di sviluppo, un orizzonte volto a promuovere processi di cambiamento e trasformazione sociale. Nonostante le difficoltà osservate, dovute a pregiudizi, stereotipi e paura dell'altro, soprattutto nelle prime fasi di inserimento del Msna, gli intervistati evidenziano che il lavoro educativo produce delle trasformazioni nella realtà sociale. In questa direzione, si può affermare che “la riflessione e la prassi educativa intenzionale non possono non costituirsi attorno a delle ipotesi trasformative dei soggetti e dei contesti verso i quali si indirizza” (Tramma, 2018, p.

78). Rispetto a ciò, Elena racconta:

il territorio è cambiato. Molte persone che prima erano molto titubanti, anche loro, si sono messe in gioco e hanno voluto entrare nella struttura e vedere i ragazzi, conoscerli e questo ha permesso anche di aprire strade diverse al volontariato.

Tutto ciò implica un'educazione basata su percorsi di sensibilizzazione e informazione, orientata in una duplice direzione: far “capire ai ragazzi che sono in un paese che ha una cultura diversa dalla loro e lavorare per fare capire a elementi del nostro paese che i ragazzi che incontrano hanno una cultura diversa” (dall'intervista a Tonino). Se consideriamo l'educazione come “un modo di intervenire sul mondo” (Freire, 2014 a, p. 82), la presenza delle comunità per Msna genera delle trasformazioni all'interno dei contesti di vita, contribuendo ad affermare nuovi modi di comprendere e vivere nel mondo.

Il ruolo dell'educatore professionale e della relazione educativa per l'emancipazione

L'analisi dei dati raccolti, a partire dalle esperienze degli intervistati, mi ha consentito di apprezzare la loro capacità critica e riflessiva in rapporto ai temi esposti in questo articolo. Pertanto, l'osservazione di alcune problematicità mi ha spinto a orientare lo sguardo verso prospettive e proposte di autori e autrici, che potrebbero rafforzare le pratiche educative degli educatori e delle educatrici alla luce della consapevolezza della pluridirezionalità educativa.

Il primo apporto è costituito dalle filosofie e dalle pratiche culturali e educative africane che, dal mio punto di vista, rappresentano una risorsa in genere poco valorizzata. Tra queste, la più conosciuta è probabilmente l'*Ubuntu*, che Desmond Tutu raffigura come: “uno

dei più grandi regali che l’Africa ha dato a questo pianeta” (Mungi Ngomane, 2019, p. 16; traduzione mia). Secondo Ngubane e Makua (2021), l’espressione *Ubuntu*, appartenente al gruppo *nguni* delle lingue indigene *isiZulu*, *isiSwati* e *isiNdbele*, identifica un modo di vivere. In particolare, *Ubuntu* deriva dalla parola *Umntu*, che designa il concetto proprio dell’umanità e traduce un senso collettivo dell’esistenza espresso in Xhosa e in Zulu dal proverbio “Umntu, ngumntu, ngabantu” (Mungi Ngomane 2019, 25). Questo proverbio rivela che “l’essere di ogni persona è intimamente connesso all’essere degli altri e della comunità: io sono perché noi siamo” (Fleuri, 2021, p. 115).

Una figura emblematica del pensiero dell’Ubuntu è Mungi Ngomane, nipote di Desmond Tutu che, nel suo libro, *Ubuntu. Je suis car tu es. Leçons de sagesse africaine*, riprende le caratteristiche peculiari dell’*Ubuntu* e sostiene che la vita di ogni *umuntu* si realizza nella relazione e ogni azione umana può avere delle ripercussioni sia su sé stessi che sugli altri. Secondo l’autrice, *Ubuntu* stabilisce alleanze tra gli esseri umani chiamati a vivere insieme, riconosce le differenze tra loro e ne celebra i valori. Il suo contributo, nella prospettiva interculturale, come potenziale teso a promuovere le conoscenze e le pratiche di diversi popoli e nello specifico dei Msna, è un invito per noi educatori “a guardare fuori di noi per trovare delle risposte, acquisire una visione globale, scoprire altre versioni della storia” (Mungi Ngomane, 2019, p. 25; traduzione mia).

Alcuni valori fondanti dell’*Ubuntu* ripresi da altri popoli *Bantu* di Burundi, Rwanda, Kenya e Malawi, esprimono il senso della generosità e della comunità (ibidem). Studiosi e attivisti come Mbigi, Broodryk, Letseka identificano alcuni principi che guidano l’*Ubuntu*, ossia l’umanità, la sopravvivenza, la solidarietà, la compassione, il rispetto, la dignità, la cura, la condivisione, la coesistenza, la cooperazione, la connessione, l’inclusione, la simpatia e la pace (Ngubane e Makua, 2021). Questi possono diventare per ognuno e ognuna la forza trainante e motivante che, sulla base di una relazione interatti-

va e dialogica, complementare e reciproca, facilita la condivisione di idee e potenzialità personali (Muraca, 2022). Quindi, un'indicazione che possiamo ricavare da questa filosofia per il lavoro educativo con il Msna è la necessità per l'educatrice e l'educatore di sperimentarsi, aprirsi alla diversità e, a partire da essa, creare dei presupposti di scambio tra culture.

La seconda proposta scaturisce dalle riflessioni di Danilo Dolci, un autore che ha riflettuto in modo approfondito sulla dimensione della reciprocità nei processi educativi e comunicativi. Per Dolci (2012), la reciprocità educativa va intesa come “interazione biunivoca, biettiva, imparare ad assumere le proprie responsabilità senza sostituirsi alle responsabilità altrui” (p. 17). Con tale definizione, egli afferma che la relazione è una “condizione, modo e qualità del rapporto tra creature” (ivi, p. 175) che, pur complessa e contraddittoria, esprime un reciproco adattamento creativo (Dolci, 2011). Inoltre, l'autore amplia la visione maieutica di Socrate aggiungendo l'aggettivo “reciproca”, a partire dall'idea che ci si educa insieme, cioè ogni attore della relazione – ad esempio in questo caso, educatore e Msna – collabora con le proprie risorse personali ed entrambi diventano potenziali maieuti nel processo di crescita. In questa reciprocità, le figure educative hanno il compito di fare “lievitare e maturare” (ivi, p. 43) ciò che è sconosciuto, attraverso lo scambio reciproco, affinché “ognuno possa risultare levatrice a ognuno” (Dolci, 2012, p. 109), ossia fare emergere o tirare fuori dai Msna le loro potenzialità. Il contributo di Danilo Dolci sprona particolarmente le figure educative impegnate nelle comunità per Msna a posizionarsi rispetto a quei meccanismi predisposti soltanto a fornire informazioni, dottrine, verità e credenze e le invita ad attivarsi per trovare delle vie altre in cui ci si possa arricchire reciprocamente (ivi). Un aspetto di grande rilevanza in quest'approccio è l'uso delle domande, perché grazie a esse, ogni soggetto della relazione si pone interrogativi, condivide idee e pensieri al fine di contribuire alla maturazione degli altri. È una pratica che consente anche di costruire ponti tra realtà culturali diverse

e creare delle connessioni con nuovi significati.

Dolci (2011) contrappone, inoltre, due modi di concepire l'educazione, fondati sul trasmettere e sul comunicare. Secondo l'autore, la trasmissione corrisponde al dominio e alla violenza; "dominare" è sinonimo di "sovrastare, reprimere, imporsi, prevalere" (ivi, p. 66). Mentre la comunicazione coincide con il "potere", che si identifica con il verbo "potenziare", ovvero "avere la facoltà, aver vigore ed efficacia, concreta possibilità di fare, forza, virtù, capacità di produrre o subire mutamenti" (ivi, p. 6). In effetti, si parla di comunicazione soltanto quando l'altro partecipa "come entità creativa" [e non come] "assorbente, esecutore, vittima" (ivi, p. 200); il potere appartiene a ogni attore del processo e segue una logica di reciprocità e di responsabilità di tutti (ivi). Per l'autore, il processo di trasmissione non è educativo ma passivizzante, invece nel processo di comunicazione, tutti i partecipanti, "emittente e ricevente sono entrambi partner attivi" (ivi, p. 203). Un'ulteriore ispirazione che possiamo trarre in questo processo comunicativo per l'educatore e l'educatrice è l'invito a prendere coscienza delle asimmetrie di potere che avvengono nell'incontro con l'alterità, riconoscerle e riequilibrarle (Muraca, 2023). Ciò si può realizzare soltanto incoraggiando la partecipazione del migrante Msna come autore, protagonista e interlocutore.

Il terzo riferimento emerge dalle riflessioni di Gayatri Chakravorty Spivak, che ha contribuito all'elaborazione del pensiero postcoloniale, impegnandosi in pratiche educative come docente e formatrice. Il punto di partenza da cui muove Spivak per elaborare la sua proposta postcoloniale è la decostruzione della rappresentazione dell'altro, operata dal colonialismo e ancora presente in alcuni approcci multiculturali (Zoletto, 2012). Il concetto di "rappresentazione dell'altro" comprende due significati: parlare al posto dell'altro come fanno i rappresentanti politici e fissare l'immagine dell'altro come fanno gli artisti. Il pensiero coloniale di cui parla Spivak è basato "sul primato unilaterale della dimensione epistemologica, [ossia, sulla] costruzione dell'altro come oggetto di conoscenza" (ivi, p. 45). Esso alimenta

il suo potere, producendo un sapere sull'altro che non gli permette di esprimersi in prima persona sulla propria esperienza e, di conseguenza, determina la sua subalternità. Le riflessioni di quest'autrice permettono di prendere coscienza e problematizzare il primato della dimensione epistemologica, al fine di ridurre gli "effetti di esclusione dell'alterità [... e] costruire [una pedagogia in chiave postcoloniale, in quello che chiama] la discontinuità tra l'etico e l'epistemologico" (ibidem).

Nel lavoro con i Msna, uno dei rischi che l'educatore corre è di identificare la rappresentazione che ha del ragazzo alla sua realtà autentica, riproducendo pertanto rapporti di potere di matrice coloniale. Per questo, senza pretendere di annullare la dimensione epistemologica, Spivak valorizza anche la componente etica della relazione educativa e, attraverso la formula "imparare a imparare dal basso" (ivi), rivolge l'attenzione alla reciprocità dell'apprendimento, per cui chi insegna si dispone anche a continuare a imparare, poiché "si impara insegnando e si insegna imparando" (Muraca, 2022, p. 105). Così, la relazione educativa viene vissuta nella sua autenticità, imprevedibilità e dinamismo, rendendo ogni sapere provvisorio e aperto al cambiamento. Per Spivak, lo scopo dell'educatore o dell'educatrice è di re-immaginare continuamente l'altro; pensando all'immagine dell'altro come migrante e Msna, si tratta di acquisire la consapevolezza dell'impossibilità di comprenderlo una volta per tutte e di disporsi a una riflessione auto-critica e a un ascolto costanti.

Conclusioni

La logica che mi ha orientato nell'elaborazione di questo articolo, incentrato sulla pluridirezionalità educativa in un contesto interculturale, mi ha condotto innanzitutto a delineare le cornici normativo-giuridiche che caratterizzano le comunità per Msna in Italia; quindi ho presentato la metodologia qualitativa della mia indagine

basata su interviste semi-strutturate a professionisti dell'educazione, che mi hanno portato a rivisitare alcune dimensioni centrali della relazione educativa. Ciò che è emerso dalle esperienze dei soggetti intervistati è la complessità epistemologica e relazionale del lavoro con i Msna che rappresenta una delle principali sfide attuali nelle comunità multiculturali. Osservando le criticità emerse, ho ritenuto fondamentale proporre alcuni contributi culturali e pedagogici di carattere emancipatorio, che potrebbero orientare le politiche sociali e le pratiche educative rivolte ai Msna, a partire dall'apertura a un nuovo paradigma che guarda il Msna come “una persona con la sua dignità, le sue radici, la sua cultura, portatore di una ricchezza infinitamente più grande dei problemi che comporta...” (Papa Francesco, 2022).

Ho sostenuto che la consapevolezza della pluridirezionalità educativa è un presupposto fondamentale che consente all'educatore e all'educatrice di promuovere l'interazione con il Msna, affinché tutti, educatore e Msna, si sentano accolti e incoraggiati a generare correnti di comunicazione interculturale efficace. È nell'ascolto dialogico e nella dimensione della sinergia che si sperimenta la costruzione dell'essere un “noi” plurale, capace di un'autentica convivenza democratica (Demetrio, 2016), aperta all'incontro con l'altro e al rispetto delle differenze.

Riferimenti bibliografici

Campenhoudt L.V., Marquet J. e Quivy R., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Malakoff 2017.

Castellazzi V.L., *Ascoltarsi, ascoltare. Le vie dell'incontro e del dialogo*, Magi, Roma 2012.

Demetrio D. e Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2016.

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione*

senza reciproco adattamento creativo, Sonda, Milano 2011.

Dolci D., *Palpitare di nesi*, Mesogea, Messina 2012.

Fleuri R., *Frontiere interculturali: dalle esclusioni alle connessioni*, in M. Muraca, (a cura di), *Conversazioni dal Sud. Pratiche politiche, educative e di cura*, NeP, Roma 2021.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2014.

Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Morcelliana Scholé, Brescia 2020.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Report mensile minori stranieri non accompagnati*, 31 gennaio 2023, url: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-gennaio-2023.pdf>

Muraca M. (a cura di), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*, PensaMultimedia, Lecce 2022.

Muraca M., *Una lotta che educa, un'educazione che lotta. Camminando con Paulo Freire nella prassi politico-pedagogico*, in C. Ridolfi (a cura di), *Paulo Freire: Educare alla partecipazione. Praticare la libertà. Materiali e riflessione dal convegno di studi*, Cittadella, Assisi 2023.

Ngomane M., *Ubuntu, je suis car tu es. Leçons de Sagesse africaine*, Harper Collins, Paris 2022.

Ngubane N. e Makua M., *Ubuntu pedagogy-transforming educational practices in South Africa through an African philosophy: from theory to practice*, in "Journal Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences", n. 13, n. 1, 2021, pp. 1- 12.

Oggonni F., *Il Profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma 2019.

Papa Francesco, *Udienza generale*, aprile 2022, url : <http://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2022/documents/20220406-udienza-generale.html>

Perlino A., *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro*

educativo, Carocci, Roma 2018.

Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Zoletto D., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2012.

L'autrice

CHRISTINE SIDONIE MICHÈLE NGO BAYIHA, religiosa delle Figlie di Nostra Signora della Misericordia, ha conseguito la laurea triennale all'Istituto universitario Don Giorgio Pratesi – affiliato alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università pontificia salesiana. È laureanda magistrale in Pedagogia sociale e consulenza pedagogica all'Istituto universitario Progetto uomo – aggregato alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università pontificia salesiana.

VOCI, ECHI & DIALOGHI

Distrarsi da ciò che sappiamo. Un percorso di filosofia con i bambini

MARIA DOMENICA LICATA CARUSO

DOI: 10.5281/zenodo.14603914

La sfida dell'educazione è quella di trasformare la scuola in uno spazio di incontro e di dialogo dove, come sostengono le *Indicazioni nazionali per il curricolo*, proporre un modello di ascolto e di rispetto che aiuti i bambini e le bambine a trovare risposte alle loro domande di senso. Il problema, al solito, è come farlo. Rosaria Parri in *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo*, edito da ETS nel 2023, propone la metodologia del laboratorio circolare filosofico, un percorso di scoperta e di confronto che ha coinvolto sia gli insegnanti sia gli alunni della scuola primaria nell'ambito dei percorsi formativi del Centro studi Bruno Ciari, associazione di enti locali dell'Empolese Valdelsa. Dopo aver sperimentato in prima persona, ragionato e riflettuto attorno ad un video o ad un'immagine, gli insegnanti riproponevano la stessa esperienza ai loro alunni. L'obiettivo era quello di trasformare la classe in una comunità dialogante. Per fare questo, Parri – prendendo spunto dalla metodologia della *Philosophy for Children* – si serve della filosofia considerata “strumento” in grado di stimolare la propensione alla ricerca di tutte le bambine e i bambini.

A differenza del sottotitolo *Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti* che risulta essere chiaro ed esplicito, il titolo *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo* contiene dell'implicito, dell'occulto, quell'occulto che ci invita ad aprire, sfogliare e leggere il testo per scoprire cosa sono questi esercizi di distrazione, cosa ci distrae. Dall'etimologia del termine, comprendiamo che distrazione non è sinonimo di scarsa attenzione in quanto quest'ultima non scompare

ma si concentra verso un'altra direzione. Per Rosaria Parri, distrarsi vuol dire mettere in discussione ciò che sappiamo già, scompigliare le carte in gioco, abbandonare ciò che si deve sapere per forza, decentrare lo sguardo e accogliere l'imprevisto, l'imprevedibile, ciò che spesso non si svela. La pratica della comunità di ricerca, di derivazione lipmaniana e a cui il laboratorio circolare filosofico si ispira, consente di mettere in discussione ciò che è vissuto come ovvio, allena i partecipanti ad affrontare l'incertezza, ad andare a fondo dei dubbi e abitare le domande. Gli esercizi di distrazione dunque diventano esercizi di decentramento, cognitivo ed emotivo, che permettono di uscire dalla caverna di Platone invertendo la direzione abituale del pensiero e mettendo in discussione il nostro rapporto io-tu-mondo. L'autrice crede molto alle possibilità della filosofia o, meglio, alla nostra possibilità di fare filosofia, di compiere questo percorso in prima persona con gli strumenti della ricerca filosofica. Insieme all'amore per la formazione, infatti, la filosofia rappresenta la sua seconda passione come dimostrano i suoi studi, le sue pubblicazioni *Mondo comune. Spazio pubblico e libertà in Hannah Arendt*, *Insegnare la vita pubblica. La scuola come possibilità*, e il suo impegno per l'introduzione della filosofia negli istituti tecnici e professionali. Rosaria Parri ha infatti collaborato con Indire sperimentando il progetto "Paths" all'interno dell'Istituto nel quale lavora, un progetto che si articola in tre percorsi tra cui "Paths per parole", con la finalità di promuovere il pensiero critico attraverso un approccio filosofico.

L'autrice, attualmente insegnante di Filosofia e scienze umane presso l'Istituto tecnico professionale Fermi-Da Vinci di Empoli, si è sempre occupata di educazione e formazione: ha collaborato con l'Università di Firenze come tutor organizzatrice del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, ha condotto laboratori didattici ed è stata tutor di tirocinio indiretto. Si occupa di formazione per insegnanti collaborando sia con le scuole, sia con vari enti come Arci Servizio Civile Nazionale e il Centro studi Bruno Ciari, quest'ultimo particolarmente sensibile al curriculum della

Philosophy for Children come dimostrano i corsi di formazione organizzati per docenti di scuola primaria dal titolo “Dialoghi senza confini. Esperienze di *Philosophy for Children*” e “Se parlo, mi ascolti? Esperienze di *Philosophy for Children*”. Parri è stata anche insegnante alla scuola primaria e probabilmente questa ventennale esperienza di maestra le ha fatto notare che la scuola necessita di un cambiamento, che spesso le domande dei bambini e delle bambine non trovano spazio per essere ascoltate, valorizzate, messe al centro del processo educativo. Quante volte abbiamo sentito dire che la scuola deve progettare a partire dalle conoscenze che i bambini e le bambine hanno? Tutti, compreso il sistema scolastico italiano, sono consapevoli dell’importanza dell’ascolto, ma quanto tempo-spazio è concesso ai bambini per esprimere i loro pensieri e le loro idee sul mondo? Ancora una volta, sostiene Parri, la filosofia ci può aiutare; ecco perché va praticata anche alla scuola primaria.

Il laboratorio circolare filosofico dunque sembra essere una soluzione pragmatica all’uso-abuso di concetti pedagogici che spesso rimangono solo concetti, perché costituisce uno spazio di comunità democratica in cui ci si ascolta a vicenda, si crea un pensiero condiviso a partire dalle idee di ciascuno rendendo gli alunni realmente protagonisti del loro apprendimento. Rappresenta quindi un esempio di educazione alla cittadinanza, un altro abuso scolastico di cui spesso sentiamo parlare ma poco praticare perché non si può trasmettere l’idea che è importante vivere in comunità o rispettare l’altro attraverso definizioni o concetti senza aver sperimentato cosa significa vivere in comunità, sentirsi parte di un gruppo, condividere ricchezze e fragilità, accogliere la diversità. Nella comunità di ricerca, e nel laboratorio filosofico circolare, questo è possibile.

La metodologia proposta da Rosaria Parri coinvolge in prima persona gli insegnanti, insegnanti che probabilmente avvertono che qualcosa a scuola va cambiata e – come sostiene la stessa autrice – “chiedersi ogni giorno che cosa significhi insegnare e come si può migliorare questa professione è già un buon punto di partenza”. Maestre e maestri che scendono in campo, che sperimentano, che

si mettono in gioco per imparare con i loro alunni. Una proposta, quella di Parri, che distrugge il muro che separa l'insegnante dall'allunno: entrambi sono posti sullo stesso piano, riflettono sugli stessi materiali consapevoli che possono imparare l'uno dall'altro.

Il volume, oltre ad indicare gli strumenti del laboratorio circolare filosofico e i principi ai quali si ispira, documenta alcune delle attività svolte. Il testo si presenta come una guida, una raccolta di suggerimenti, di attività replicabili a scuola o in altri contesti per tutti coloro che credono nelle pratiche dialogiche e nel potere del dialogo come allenamento del pensiero.

Il laboratorio circolare filosofico è un luogo di “distrazione” dalle domande di controllo che spesso gli insegnanti pongono: l'obiettivo non è la valutazione ma lo sviluppo del pensiero critico, di un atteggiamento di riflessione sul mondo, su ciò che ci circonda perché i bambini, prima ancora dei filosofi, si pongono interrogativi, indagano, ricercano risposte.

Stare in cerchio, ascoltare l'altro, scoprire la sua lettura del mondo permette di accompagnare i bambini e le bambine a pensare con la propria testa con l'aiuto della filosofia, che ci permette di distrarci da ciò che sappiamo già, di vedere il senso laterale delle cose e di abbandonare la nostra zona di comfort aprendoci a più punti di vista. La scuola ha bisogno di più momenti di distrazione, di occasioni di ascolto dove poter filosofare insieme, in cui le domande dell'insegnante e dei bambini e delle bambine prendano vita abitando lo spazio della discussione.

L'autrice

MARIA DOMENICA LICATA CARUSO si è laureata in Scienze della formazione primaria all'Università LUMSA di Palermo con una tesi dal titolo *Pedagogia dell'ascolto, pratiche filosofiche e albo illustrato*. Il lavoro di ricerca ha analizzato il curriculum della *Philosophy for Children* come

spazio per accogliere le domande dell'infanzia e dar loro la possibilità di esprimersi in comunità di ricerca, con un approfondimento sulle pratiche filosofiche che prevedono la lettura dell'albo illustrato.

Esperienze e pratiche per l'apprendimento permanente

MAURA TRIPI

DOI: 10.5281/zenodo.14603932

Le sfide che sorgono nei contesti formativi fanno spesso sorgere la tentazione di rifugiarsi in risposte univoche o in ricette preconfezionate. Nel volume *L'apprendimento permanente degli adulti. Esperienze e pratiche* (Edizioni Altravista, 2022), invece, chi si mette in gioco ed esplora le regole dell'apprendimento permanente – formatori, facilitatrici, ricercatori, partecipanti professioniste – esplora le domande e gli interrogativi, scegliendo di entrare a far parte di una temporanea comunità di corpi, emozioni e saperi. Le esperienze raccolte partono dalla premessa che per diventare professionisti migliori, più consapevoli e capaci, sia necessario attraversare forme di spaesamento, riconoscere le fragilità professionali e di contesto. E bisogna tendere a quel punto di “non-arrivo”, per cui ogni esperienza di formazione è incompiuta, non esaurisce le ulteriori possibilità di trasformazione che accompagnano l'idea del *lifelong learning*.

Le curatrici, Tiziana Tesauro e Anna Milione, entrambe ricercatrici dell'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e sulle Politiche Sociali del CNR, hanno raccolto sette contributi che intendono mettere a fuoco diverse configurazioni situate in cui il discorso sull'apprendimento permanente si traduce in pratica. Le metodologie attive sono al centro delle esperienze di formazione con adulti, nei diversi contesti: il *Project Work*, gli esercizi teatrali, lo *shadowing*, i training fisici, le narrazioni entrano nei contesti della sanità, dell'università, dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, della *digital education*, rovesciando il *paradigma dell'aula*, per aprirsi a ulteriori luoghi educativi.

In particolare, vengono analizzati percorsi di formazione e di ricerca sulle pratiche professionali con middle manager delle aziende sanitarie, operatori socio-sanitari, studenti universitari, docenti dei CPIA. E vengono approfondite alcune questioni aperte legate all'apprendimento permanente: il riconoscimento delle competenze e la rischiosa subordinazione alle logiche di mercato, gli effetti sulla morfologia delle organizzazioni educative nel *distance learning*, l'impatto sulle forme partecipative di apprendimento nella diffusione delle piattaforme digitali (MOOC).

I contributi attraversano e intrecciano diverse dimensioni: dalle argomentazioni teoriche agli esercizi corporei, dalle politiche internazionali alle parole di chi ha partecipato alle esperienze di formazione. Queste ultime, forse, intrise di metafore e similitudini, risultano le più efficaci a rendere chiaro il senso di una pratica riflessiva:

è come se ogni singola particella che si è sviluppata nel vivere l'esperienza con le altre parti del gruppo, tendessero a essere calamitate verso un nucleo che le convoglia e, dalla somma delle stesse, si creasse una globalità nell'essenza che provoca un movimento dentro di te... e circola... e ti trasforma... come materia liquida (p. 65).

Se è vero, dunque, che in ogni esperienza di formazione sono insiti limiti e possibilità, l'*irriducibilità* è la parola chiave che emerge dalle pratiche descritte e raccontate. L'esito della formazione non è mai prevedibile: ciascuna persona coglierà e raccoglierà "svolte riflessive" dalle azioni individuali e di gruppo. Per poi ulteriormente trasformarle nella pratica professionale. Il volume conduce a chiedersi quale modello di formazione possa rispondere a questo senso di incompiutezza: ripercorre, innanzitutto, quella ricerca sociale che unisce teoria, pratica e impegno nel territorio, e sceglie un approccio cooperativo, che vede nella parzialità di ogni punto di vista l'urgenza di ricercare i punti di vista altrui, e di co-costruire conoscenza e pratiche.

“Solo tentando una scena corale dentro le maglie di questo gioco”, afferma Francesco Cappa riprendendo Michel Foucault, “può crearsi l’eventualità di una pratica educativa e formativa che crei i presupposti di uno spazio e di un tempo di presentazione e rappresentazione di esistenze alternative, di un’estetica dell’esistenza” (p. 92).

In altre parole, apprendere tutta la vita offre la possibilità di vedere altri pezzi dello stesso cielo e godere del solo fatto che riusciamo a vederli, rispetto alle infinite possibilità che non si rendano visibili ai nostri occhi. Questo sembra affiorare come l’obiettivo principale su cui possa insistere la formazione permanente.

L’autrice

MAURA TRIPI è docente a contratto di Pedagogia generale e dell’infanzia nel corso di Scienze della formazione primaria dell’università LUMSA, Palermo. Le sue ricerche sono orientate su temi di pedagogia interculturale e sulla prima infanzia in contesti di povertà educativa. È co-fondatrice del Centro educativo interculturale Casa officina di Palermo e fa parte della segreteria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa.

Spazio per il corpo, tempo per la musica: la body percussion a scuola

FRANCESCA ADAMO

DOI: 10.5281/zenodo.14603997

Alla luce della sua esperienza di musicista, didatta e formatrice nell'ambito della pedagogia musicale, Eliana Danzi offre con *La body percussion. Percorsi di apprendimento per il primo ciclo* (Carocci, Roma 2023) un libro innovativo e visionario, una guida, un vero e proprio manuale di sopravvivenza in aula, per un approccio pratico all'educazione musicale.

L'autrice offre un'idea di musicalità intesa come competenza universale che utilizza la *body percussion* come dispositivo pedagogico nella progettazione di attività che tengano conto – innanzitutto – di concetti come “molteplicità” e “cooperazione”, portando il docente a scardinare (più volte!) il proprio atteggiamento mentale e ripensare al proprio ruolo più come un tutor – o meglio – un mediatore.

Dal testo emerge la solida formazione di stampo Orffiano di Danzi, che conosce bene l'importanza del Laboratorio, inteso sia come luogo del fare musica insieme che come spazio di relazione, intercambio di abilità, fucina di competenze, uno spazio vitale dove non esiste una risposta giusta o sbagliata ma all'interno del quale si fanno spazio la problematizzazione, il *brain storming* e la sperimentazione, uno spazio anche relazionale dove l'imprevedibilità può condizionare gli eventi e rappresentare una variabile non indifferente nel “flusso” dell'attività didattica.

È proprio relativamente al *setting* che si fa esplicito riferimento al concetto di scuola aperta o di scuola senza classi e a spazi flessibili, come suggerito nelle *Indicazioni nazionali*.

Una concezione della didattica impostata su questi elementi cambia le prospettive dell'insegnamento di una disciplina che è – per sua natura – pratica ma che ancora, in Italia, tende ad essere considerata come disciplina teorica e trattata in maniera passiva e spesso poco coinvolgente.

Il principio secondo il quale il lavoro in aula deve alimentare un clima di relazione e dialogo è amplificato da una serie di elementi che hanno il chiaro obiettivo di motivare sia docenti che alunni. Nell'esperienza di Eliana Danzì emerge chiaramente che un clima accogliente e sereno, il coinvolgimento del corpo nell'interazione con l'ambiente circostante (concetto che l'autrice definisce *embodiment*) e la quantità e qualità di comportamenti cooperativi sono di supporto alla gestione del gruppo di lavoro; che il gruppo stesso deve misurarsi con ipotesi, tentativi, errori, dati da osservare, soluzioni da trovare, emozioni da riconoscere; che l'insegnante deve tener conto degli stili di apprendimento di ogni membro del gruppo. Diventa dunque un'educazione *con e attraverso* la musica.

È proprio il concetto di *embodiment* che guida tutto il percorso di attività proposto dall'autrice: dall'esplorazione degli spazi al gioco con gli accenti dei nomi fino ad arrivare ad una vera e propria analisi formale.

L'approccio di Danzì risulta convincente nell'utilizzo della comunicazione non verbale, nel ricorso al coinvolgimento del corpo (che per lei rappresenta un vero e proprio *passe-partout*, come lei stessa lo definisce), nello stimolare la creatività e nella cura per il *setting*, nella consapevolezza di avere sempre chiaro “cosa” e “come” insegnare.

Il testo mette bene in luce anche quali caratteristiche debba possedere la figura del docente: una figura più simile ad un mediatore, un tutor che conduce e facilita il lavoro accogliendo e assecondando ogni deviazione creativa di rotta, disponendosi ad accogliere, ad ascoltare, a donare, a ricevere, a sbagliare, a contenere, a sorridere e ridere insieme, ad abbandonare la centralità per scendere dalla cattedra e innalzarsi al livello dei bambini.

Parafrasando Morin e immaginando “un orecchio ben fatto”, il libro offre anche un’interessante panoramica sugli studi più recenti di neuroscienze cognitive applicate alla musica, confermando come questa rappresenti un elemento fondamentale per la regolazione delle emozioni agendo sulla motivazione e sull’umore.

Fra le proposte didattico-musicali più interessanti si segnalano quelle relative all’agogica (“Bersagli mobili” e “Il suono del silenzio”) che mirano a sviluppare un certo tipo di percezione legato al “sentire” la pulsazione collettiva, come respirare insieme prima di muoversi e intuire il senso dell’attacco musicale; oppure quelle relative alla forma da interpretare basate sulla tecnica del “suoniamoci su” – proposta per la prima volta da Giovanni Piazza – che consiste nell’utilizzare lo strumentario didattico per realizzare semplici accompagnamenti da sovrapporre ad un’esecuzione in playback. In questo genere di attività, la Danzi utilizza il corpo come strumento sonoro con cui – attraverso le regole del *grouping* – sottolinea la sintassi del brano, evidenzia le frasi e l’alternarsi delle diverse sezioni, affina il senso metrico, commenta e valorizza moduli ritmici ricorrenti.

Le scelte musicali attingono con disinvoltura tanto al repertorio colto (Elliot Carter, Claude Debussy, Edvard Grieg, Camille Saint-Saens, Maurice Ravel, Arvo Paert, Zequinha de Abreu) quanto a quello tradizionale folklorico (*Thula Baba*, ninna nanna sudafricana) o della musica leggera (Agnes Obel) senza mai perdere di vista l’importanza della vocalità e del ritmo, conducendo chi legge attraverso un’esperienza multisensoriale che orchestra elementi visivi, uditivi, tattili e semantici.

L’autrice

FRANCESCA ADAMO è docente a contratto di Musicologia e didattica della musica nel corso di Scienze della formazione primaria dell’Università LUMSA, Palermo. Soprano lirico e compositore, si dedica

da sempre al repertorio cameristico e dal 2022 è socia fondatrice, referente della formazione docenti di educazione musicale e della ricerca artistica e musicologica per MARTHA – Music ART House Academy, Accademia per l'alta formazione musicale a Palermo.

Cinema, scuola, educazione: tre film di quest'anno

CARLO RIDOLFI

DOI: 10.5281/zenodo.14604008

La sala professori (*Das Lehrerzimmer – The Teacher's Lounge*). Germania, 2023. Regia: Ilker Çatak. Sceneggiatura: Ilker Çatak, Johannes Duncker. Fotografia: Judith Kaufmann. Montaggio: Gesa Jager. Musiche: Marvin Miller. Produzione: If Productions. Con: Leonie Benesch (Carla Novak), Leonard Stettmisch (Oscar), Eva Lobau (Friederike Kuhn). Durata: 98'.

Mentre partono le note dell'*Ouverture* dal *Sogno di una notte di mezza estate* di Felix Mendelssohn-Bartoldy compare sullo schermo l'immagine di un ragazzino trasportato su quella che sembra una sedia gestatoria.

Non lo è. Non è così. Tutto il film scritto e diretto da Ilker Çatak è, infatti, un invito a riflettere su ciò che appare e ciò che è, su dove stia e in quali gradi sia possibile la verità, sul controllo e sulla libertà. *La sala professori* è il primo di tre film (tutti e tre del 2023, ma usciti nelle sale italiane fra la primavera e l'autunno di quest'anno) che hanno raccontato in modo non usuale ambienti di scuola e figure dell'educazione.

Carla Novak (Leonie Benesch) è un'insegnante di matematica e di educazione fisica in una scuola media di Amburgo. Da qualche tempo l'istituto è funestato da una serie di piccoli furti, sia ai danni degli studenti che degli insegnanti, di cui si sta cercando il colpevole.

Anche Carla ne subisce uno, dopo che aveva predisposto il suo computer portatile a riprendere ciò che accade nella sala professori, dove ha lasciato incustodita la sua giacca con dentro il portafogli. Come il sassolino che rotola dalla montagna e provoca una valanga,

il piccolo video da lei realizzato porterà nella vita scolastica una serie di conseguenze sempre più drammatiche.

Ilker Çatak, regista turco che lavora in Germania, ha scritto questo film insieme al suo amico d'infanzia Johannes Duncker, partendo da una loro comune esperienza quando abitavano a Istanbul e avevano l'età dei giovani protagonisti della storia.

Presentandolo in anteprima a una trentina di sale cinematografiche italiane collegate online, la sera di domenica 25 febbraio, ha raccontato che il film – uscito in Germania e in altri paesi circa un anno fa – ha avuto un'ottima accoglienza anche negli Stati Uniti, dove spesso gli è stato raccontato che il pubblico si aspettava che da un momento all'altro qualcuno estraesse una pistola e cominciasse a sparare.

La tensione della vicenda è, come detto, molto evidente e sempre più accentuata. Ma non siamo di fronte ad un thriller. La stessa vicenda dei furti non è, infatti, che il pretesto narrativo per la costruzione di una serie di situazioni che vedono implicata la protagonista e che pongono a tutti noi molti interrogativi sullo stato di salute della scuola (non solo quella tedesca) e, più in generale, della società.

L'interpretazione magistrale di Leonie Benesch è costruita ricorrendo ad un uso del corpo, non solo del viso, che appare sempre più teso e agitato – con molti momenti in cui le mani assumono un'importanza molto significativa – via via che la vicenda si fa più intricata e drammatica. Il rapporto con i suoi giovanissimi studenti sembra inizialmente amichevole e sereno, certo molto più che quello con i colleghi. Ma i ragazzini e le ragazzine sono tutt'altro che sottomessi e acquiescenti e – questo mi pare uno degli aspetti più interessanti di un film che ne ha davvero molti – intendono prendere la parola con interventi niente affatto a sproposito.

Ma le nuvole, in senso letterale, si addensano ben presto. C'è un violento temporale mentre si svolge una tesissima riunione con i genitori. Più avanti ce ne sarà un altro, con un intenso confronto di sguardi tra l'insegnante e la madre di uno dei suoi alunni.

Si approfondisce così la riflessione sugli stereotipi culturali e sociali e su quanto essi influenzino i punti di vista e i giudizi sulle persone. Fino al punto di rottura, che avviene anch'esso concretamente, e che mette di fronte la professoressa Carla e uno dei suoi migliori studenti, Oscar (Leonard Stettmisch), figlio di una collaboratrice scolastica che con l'insegnante ha avuto in precedenza un durissimo scontro.

E qui, mediato dal cubo di Rubik (Oscar è bravissimo in matematica), il rapporto fra i due diventa un confronto tra mondi e concezioni del mondo. Carla è di genitori polacchi, arrivati in Germania dopo la caduta del muro di Berlino, ma non è disponibile a parlare in polacco col collega che ha la sua stessa origine. Cerca al massimo delle sue forze di comprendere ragioni e sentimenti dei suoi alunni e delle sue alunne, spesso scontrandosi con i colleghi per questa sua disponibilità che viene ritenuta eccessiva. Oscar, ritenendo di aver subito un torto, prima organizza una vera e propria rivolta degli studenti e delle studentesse. Poi, ulteriormente perseguito per atti ritenuti dolosi, si barriera nella resistenza passiva, con un atteggiamento che lo stesso regista ha invitato a ricondurre allo scrivano Bartleby di Herman Melville e al suo "Preferirei di no".

Tutt'altro che consolatorio e pacificatorio, *La sala professori* ha persino momenti di cattiveria quasi esilarante, se non fosse riconducibile alla lucida follia di troppi comportamenti degli adulti, come quando il consiglio di classe, reiterando la linea politica della preside che richiama alla tradizione di un istituto che ha scelto la "tolleranza zero", procede al voto democratico che sancisce il massimo della pena per lo studente considerato reo.

Scandita dai pizzicati ostinati degli archi messi in partitura da Marvin Miller, come se fossero lancette di un orologio amplificato, la vita nella scuola in cui insegna Carla diventa manifestazione conclamata dell'incrinarsi delle sue certezze professionali ed esistenziali, con un momento in cui la realtà e i suoi pensieri sembrano sovrapporsi creandole un fortissimo disagio.

Qual è il confine tra il controllo e la repressione? Quale quello tra

la democrazia e la dittatura, se pur ammantata di formale cortesia? Dove sta il discrimine tra i fatti, la loro interpretazione e la verità? O, forse, è possibile una scuola e una relazione educativa meno ossessionate dalla ricerca di verità assolute e più attente alle persone in carne e ossa e pensieri e paure ed entusiasmi e incertezze?

Le risposte non ci sono, dentro questo film, né potrebbero esserci e benissimo hanno fatto il regista e il suo co-sceneggiatore a non azzardarle, perché sarebbero state posticce e poco credibili.

Ma le domande che pone sono per tutte e tutti noi, a patto che ci si predisponga alla visione spogliandoci della difesa preventiva dei nostri ruoli, che sono molto meno saldi e inattaccabili di quanto pretenderemmo.

Il maestro che promise il mare (El mestre che va prometre el mar). Spagna, 2023. Regia: Patricia Font. Soggetto: dal romanzo *El maestro che prometio el mar* di Francesc Escribano. Sceneggiatura: Albert Val. Fotografia: David Valdepérez. Scenografia: Anna Auquer. Costumi: Maria Armengol. Musica: Natasha Arizu del Valle. Con: Enric Auquer (Antonio Benaiges), Laia Costa (Arianna), Luisa Gavasa (Charo), Felipe Garcia Vélaz (Carlos adulto). Produzione: Carlos Fernández, Laura Fernández, Tono Folguera, Francesc Escribano. Distribuzione: Officine Ubu. Durata: 105'.

Il film di Patricia Font inizia là dove finisce *Madres paralelas* (2021) di Pedro Almodovar: durante gli scavi che riportano alla luce le fosse comuni con i resti delle decine di migliaia di donne e uomini trucidati dai franchisti.

È lì che si recherà Arianna (Laia Costa) per cercare tracce del proprio bisnonno, mentre il nonno materno, Carlos, è in una casa di riposo verso la fine dei suoi anni, senza mai aver parlato né alla figlia né alla nipote degli anni della sua infanzia.

Così come accade in *Cielo di fuoco* (Usa, 1949) di Henry King, grande film sulla memoria della guerra mondiale, è una folata di vento che le scompiglia i capelli a introdurci nel primo di una serie

di *flash-back* che raccontano la storia del maestro Antonio.

Giunto ad insegnare a Banuelos de Bureba, un borgo nella provincia di Burgos, il giovane insegnante riesce a poco a poco a conquistare l'attenzione e la fiducia dei suoi giovanissimi allievi, mettendo in pratica tutti gli insegnamenti e le tecniche di Célestin Freinet: la tipografia a caratteri mobili con la quale comporre piccoli libri e un giornale; la corrispondenza con scuole di tutto il mondo; l'osservazione all'aria aperta.

La scelta dello sceneggiatore Albert Val e della regista è di alternare il tempo presente della ricerca di Arianna con i ricordi dei giorni di scuola del maestro Antonio e della sua classe. Scelta quanto mai opportuna, che evita il rischio, sempre presente in opere come questa, del facile sentimentalismo e della nostalgia consolatoria. Toccando in alcuni momenti persino il registro del didascalico, ma di un didascalico né stucchevole né posticcio, il film tratta con rigore e precisione sia il tema della memoria e della storia, sia quello della pedagogia innovativa e ovviamente malvista dai notabili laici (il sindaco) o clericali (il parroco) della cittadina della regione di Castiglia e León.

È un maestro che non sta in cattedra, che stacca il crocifisso perché la scuola della Repubblica spagnola che sarà poi piegata dal franchismo è laica, che dichiara senza mezzi termini la sua volontà di permettere ai bambini e alle bambine di essere bambini e bambine in pieno, senza la strumentalità falsamente prodiga degli educatori che li vogliono considerare piccoli adulti da preparare al mondo dei grandi dove si dev'essere forti e lavorare sodo.

C'è un tema che ricorre sia nei giorni d'oggi in cui si dipana la ricerca di Arianna sia nell'epoca remota del maestro Antonio: il cavallo. Il cavallo che intaglia nel legno il giovanissimo Carlos, ospitato dal maestro perché il padre Bernardo si trova in carcere; il piccolo cavallo anch'esso di legno che dondola allacciato allo specchietto retrovisore dell'auto usata da Arianna per i suoi spostamenti.

E la parola "cavallo" che il ragazzino Carlos, non più analfabeta

perché si è fatto convinto di accettare gli insegnamenti del “maestro più bravo del mondo” scrive correttamente così come farà per tutta la frase richiesta, nella sequenza della visita dell’ispettore scolastico che bisognerebbe far veder a tutti coloro che continuano a sostenere che l’educazione attiva non favorisce l’apprendimento.

È un film da proporre alla visione scolastica – a mio parere già nel terzo anno della secondaria di primo grado – perché può insegnare davvero molte cose. Il dovere della memoria, ad esempio, che non può tuttavia esser disgiunto da una rigorosa ricostruzione storica, come dimostrano le molte sequenze in cui si fa ricorso a documenti, registri, archivi, foto d’epoca e a quante più fonti possibili, compresa la testimonianza orale dei sopravvissuti.

Memoria e storia che tuttavia incontrano ostacoli sia nella difficoltà di reperire la documentazione, sia nella reticenza – che in Spagna è ancora forse più forte che altrove – degli stessi ultimi testimoni viventi a parlare di un passato evidentemente ancora vivo con tutte le sue ferite e tutti i suoi orrori.

Anche per questo vanno seguiti per intero i titoli di coda, nei quali compaiono una serie di fotografie e di reperti che rafforzano ancor più l’emozione del racconto che si è fino a quel punto seguito.

Così come potrà essere interessante rivedere l’opera in lingua originale, con una serie di probabili sottigliezze derivanti dal confronto tra castigliano e catalano che con il doppiaggio in italiano si sono perse in modo probabilmente inevitabile.

Madres paralelas terminava con una frase di Eduardo Galeano che potrebbe benissimo stare anche ad esergo de *Il maestro che promise il mare*: “Per quanto si tenti di ridurla al silenzio, la storia umana si rifiuta di tacere”.

Non tace il romanzo di Francesc Escribano, non tace il film di Patricia Font, per quanto vada a chiudersi – a dirci che c’è ancora un ampio margine di rimozione e oscurità da riempire – con l’afasia dell’anziano Carlos, solo in tarda età giunto in riva al mare.

Non tace l'associazione Escuela Benaiges (escuelabenaiges.blogspot.com), che si è data come scopo la perpetuazione della memoria del maestro Antonio e dei suoi insegnamenti e che ha contribuito alla realizzazione di questo film bello e importante.

Maria Montessori. La nouvelle femme. Francia/Italia, 2023. Regia: Léa Todorov. Sceneggiatura: Léa Todorov, Catherine Paillé. Fotografia: Sébastien Goepfert. Scenografia: Pascale Consigny. Costumi: Agnès Noden. Montaggio: Esther Lowe. Con: Jasmine Trinca (Maria Montessori), Leola Bekthi (Lili d'Alengy), Raffaëlle Sonnevile-Caby (Tina d'Alengy), Raffaele Esposito (Giuseppe Montesano). Produzione: Grégoire Debailly. Distribuzione: Wanted Cinema. Durata: 114'.

Attrice e regista di documentari, fino a questo che è il suo primo lungometraggio, Léa Todorov è figlia del filosofo Cvetan Todorov e della scrittrice Nancy Huston (che compare nel film nella parte della munifica madame Betsy che finanzierà le imprese montessoriane) ed è madre di una bambina neuroatipica, di quelle che almeno fino all'inizio del secolo scorso venivano catalogate nella categoria dei "deficienti".

Anche per questo ha probabilmente scelto di dedicare un film a Maria Montessori – in precedenza trattata televisivamente nella discutibile miniserie *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, del 2007, scritta da Gianmario Pagano e Monica Zapelli e diretta da Gianluca Maria Tavarelli, con Paola Cortellesi come protagonista. E cinematograficamente con la rappresentazione di una scuola montessoriana, con un'insegnante che assomiglia molto fisicamente alla madre fondatrice, che compare ne *Il padre di famiglia*, 1967, di Nanni Loy, con Nino Manfredi e Leslie Caron.

La scelta operata da Léa Todorov e dalla co-sceneggiatrice Catherine Paillé è stata quella di prendere in esame la prima parte della vita professionale e di quella privata della psichiatra e pedagoga marchigiana. Nel 1900 Maria Montessori lavora a fianco di Giuseppe Montesano nella ricerca di nuovi metodi scientifici per la cura dei

bambini ritardati.

In quest'epoca e in questa situazione la regista ha deciso di inserire un personaggio di fantasia, la *cocotte* Lili d'Alengy, madre di Tina, bambina con gravi problemi di linguaggio e di apprendimento, che decide di recarsi a Roma per affidarla all'istituto di cui ha sentito tanto ben parlare.

L'espedito narrativo è finalizzato alla costruzione di un racconto che ha come temi portanti la maternità, l'indipendenza economica e professionale della donna, la costruzione di una educazione nuova che non avesse l'esclusione e l'allontanamento degli "anormali" come base portante.

Maria (personaggio storico, straordinariamente interpretato da Jasmine Trinca) e Lili (personaggio di fantasia, a cui dà volto e voce Leola Bekthi) sono due madri in difficoltà. La seconda non accetta la disabilità della figlia. La prima ha un figlio, Mario, che ha due anni all'epoca del racconto, avuto da Montesano in una relazione che lei stessa non vuole sancire col matrimonio e a causa della quale il bambino dev'essere in pratica tenuto nascosto dalle convenzioni sociali e dal benpensante senso comune dell'epoca.

Nei primi minuti del film c'è un'inquadratura nella quale Lili e Tina si riflettono in tre specchi davanti ai quali è seduta la cortigiana che si prepara al riposo serale, e si tratta di un evidente segnale visivo della divisione emotiva e fisica tra loro e anche tra loro stesse. Va ricordato che Tina è interpretata dalla brava e intensissima Raffaëlle Sonnevill-Caby, bambina neurodivergente così come altri e altre interpreti del film, ed è un grande merito di una realizzazione cinematografica nella quale c'è stato un evidente lavoro di applicazione pedagogica anche sul set.

Sarà attraverso la conoscenza prima della dottoressa (che al primo incontro non viene riconosciuta come tale, così come stentano a fare anche moltissimi dei colleghi maschi) con la bambina, poi delle due donne che a poco a poco imparano a capirsi, che Maria Montessori maturerà non solo l'idea di poter applicare le sue intuizioni definite

scientificamente e l'uso dei suoi materiali anche con i bambini “normali”, ma anche che il piccolo figlio ha bisogno di qualcosa di più che la vita in campagna con la balia che lo sta crescendo.

È un film scritto da donne, diretto da una donna, donne sono anche la costumista e la responsabile del montaggio, incentrato sul rapporto tra due madri, nel quale la parte dei maschi è quasi del tutto relegata a quella di adagiati nel proprio storico privilegio patriarcale – sono amanti a pagamento della cortigiana o luminari dell'università attaccati alle proprie certezze che ritengono incrollabili – che non si rendono conto che il mondo attorno a loro sta cambiando con grande velocità e in modo irreversibile.

Anche nella breve ma importante sequenza nella quale si immagina l'incontro di Montessori con la teosofia, che ispirerà non poco il suo pensiero e le sue azioni, sono le donne ad avere la parte preminente, mentre ai maschi è riservato solo un ruolo di accompagnamento ritmico.

La potente riflessione sull'importanza fondamentale della maternità – apparentemente contraddetta nella decisione di Montessori di lasciare il figlio al padre che ha deciso di sposarsi con un'altra donna: non lo vedrà per 12 anni, dopo i quali Mario tornerà a vivere con lei, ne assumerà il cognome e non la lascerà più – inizia durante l'ultimo confronto tra Montessori e Montesano con un quadro di maternità mariana ben visibile in secondo piano.

Così come è da notare che spesso le voci di chi detiene il potere (il rettore, il primario, la ricca signora) si sentono mentre non vengono inquadrati i soggetti che stanno parlando: il potere parla senza volto.

E c'è dentro questo film un compito predominante assegnato alla musica: Tina e la madre che cercano con un esito che sarà catastrofico di suonare insieme un pianoforte molto scordato; la stessa Lili che fa scoprire agli ospiti dell'istituto per ritardati la bellezza della musica; una magnifica sequenza centrale nella quale musica, corpi e pedagogia danzano insieme con una espressività artistica e una significanza pedagogica più forti di mille e mille parole.

Molto correttamente ricorrono in un paio di momenti i riferimenti a pionieri della presa in cura di “deficienti” come Jean Itard e Eduard Séguin. Riferimenti che non possono che rimandare a un capolavoro del cinema e del cinema pedagogico come *Il ragazzo selvaggio* di Francois Truffaut, che interpreta lo stesso Itard.

Ed è nella grande tradizione del cinema francese di ispirazione pedagogica che possiamo a pieno diritto inserire quest’opera prima di Léa Todorov, che fra i molti meriti ha anche quello di riportare Maria Montessori ad un’origine di rigore scientifico, metodologico ed etico che talvolta pare perdersi nell’eco del passato remoto, in un’epoca in cui il suo metodo e le sue riflessioni rischiano in continuazione di esser ridotte a marchio commerciale per la conquista di spazi di mercato della didattica molto più interessati al risultato economico che alla fedeltà, pur nel necessario adattamento alle trasformazioni della storia e della tecnologia, ai principi originari.

L’autore

CARLO RIDOLFI è nato a Verona nel 1957 e lì ha vissuto e lavorato per cinquant’anni, prima di trasferirsi a Padova. È giornalista pubblicista, iscritto all’Ordine del Veneto, dal 1981. Come padre di quattro figli, si occupa del mondo dell’educazione, con particolare attenzione ai racconti per immagini in movimento e suoni, alla pedagogia democratica, alla didattica attiva e ai processi di cooperazione generativa tra scuola, famiglia, territorio ed istituzioni. Ha collaborato con il maestro Mario Lodi dal 1994 al 2014 e ha progettato e realizzato convegni e attività di formazione in Italia e in Spagna. Ha pubblicato quattro libri, ne ha curati tre, scrive su quotidiani, riviste, siti per chi ha a cuore l’educazione.

Repertorio iconografico di “Educazione aperta”. Call permanente per immagini

“Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica” è un periodico Open Access curato dalla Comunità di ricerca Educazione aperta: www.educazioneaperta.it.

La call permanente per immagini ha lo scopo di invitare persone che operano nel campo dell’illustrazione, della fotografia e delle altre arti visive, e condividono il progetto espresso dal Manifesto e dal Codice etico della rivista, a proporre immagini che possano essere pubblicate a corredo degli articoli o in forma autonoma.

La raccolta ha l’obiettivo di mettere insieme un repertorio di lavori originali cui la Cdr possa attingere gratuitamente per la rivista e di allargare mutualisticamente il cerchio delle collaborazioni condividendo una riflessione più ricca sui rapporti fra arti visive, educazione, comunicazione nel campo delle scienze umane e sociali.

Le immagini vanno inviate via cloud all’indirizzo redazione.educazioneaperta@gmail.com.

Le immagini dovranno essere corredate da un file di testo contenente i contatti degli aventi diritto; le indicazioni tecniche di cui la redazione potrà tener conto, ove possibile, per una migliore resa delle immagini; informazioni utili alla stesura delle didascalie e riferimenti ad eventuali progetti più ampi di cui le immagini offerte fanno parte.

L’invio delle immagini autorizza la redazione a farne uso non esclusivo (autori e autrici potranno continuare a disporne per altri usi) e conforme ai criteri della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

La foto di copertina



Philly, di **PAOLO MANGANIELLO**



Pedagogista, storico del teatro e regista di teatro socio-educativo e integrato. Docente di tecniche educative sempre afferenti alle arti performative, dal 2010 insegna Tecniche dei laboratori integrati e Programmazione e organizzazione dei laboratori ludici e di drammatizzazione presso l'Università pontificia salesiana, sede distaccata della Tuscia. Da sempre appassionato di cinema e foto-

grafo amatoriale. Interessato di fotografia di reportage, ritratto e di argomento demo-etno-antropologico.