# *La dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione. Riflessioni a partire da un* sentipensare *popolare, femminista e decoloniale*

Mariateresa Muraca*

***Riassunto***

*L'articolo mette a fuoco la dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione, valorizzando il contributo di prospettive critiche come la pedagogia popolare, le teorie e le pratiche femministe e la pedagogia decoloniale. In particolare, a partire dai percorsi di ricerca collaborativi in cui l'autrice è stata coinvolta, l'articolo si snoda in sei riflessioni volte a evidenziare e potenziare il carattere dialogico e trasformativo della ricerca.*

***Parole-chiave:*** *metodologia della ricerca; pedagogia popolare; teorie femministe; pedagogia decoloniale; ricerca collaborativa.*

***The political dimension of the research methodology in education. Reflections starting from a popular, feminist and decolonial*** **sentipensare**

***Abstract***

*The paper focuses on the political dimension of the research methodology in education, enhancing the contribution of critical perspectives such as popular pedagogy, feminist theories and practices and decolonial pedagogy. In particular, starting from the collaborative research paths in which the author was involved, the paper unfolds in six reflections aimed at highlighting and strengthening the dialogic and transformative nature of the research.*

***Keywords:*** *research methodology, popular pedagogy, feminist theories, decolonial pedagogy, collaborative research.*

* Universidade do Estado do Pará, Istituto Universitario Pratesi.

**Civitas educationis**, a. X, n. 2, dicembre 2021 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857589688 • DOI: 10.7413/2281-9568012
© 2021 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

## 1. Introduzione

Le prospettive di pensiero che orientano questo contributo sono la pedagogia popolare[1], le teorie femministe[2], il pensiero e la pedagogia decoloniale[3]. Si tratta di approcci accomunati dello smascheramento della presunta neutralità della metodologia della ricerca e dal potenziamento in chiave liberatrice (Freire, 2002) di ogni sua dimensione: dalla definizione del tema di studio alla creazione degli strumenti di rilevazione, dall'analisi dei dati alla disseminazione dei risultati. Ogni percorso di elaborazione della conoscenza, infatti, si traduce in molteplici interventi sulla realtà, nel senso di una maggiore giustizia sociale oppure in altre direzioni; pertanto la ricercatrice[4] si configura sempre come un agente sociale e politico (De Lauri, 2008). Da ciò deriva la responsabilità a rendersi costantemente coscienti dei presupposti delle proprie scelte metodologiche, così come delle modificazioni che generano. È importante sottolineare la parola *costantemente* poiché non si tratta di una posizione che sia possibile assumere una volta per tutte, ma di un'interrogazione permanente della propria prassi metodologica.

In questa ottica, l'articolo si snoda in sei riflessioni, che hanno lo scopo di mettere in luce e rafforzare il carattere dialogico e trasformativo della ricerca. Nelle prossime pagine farò riferimento ai percorsi di indagine dai quali tali riflessioni prendono avvio, con l'intento di radicarle nella concretezza delle sfide metodologiche[5]. Sono percorsi diversi in relazione al tema,

1 In Italia, la pedagogia popolare è ricondotta ad autori come Aldo Capitini, Danilo Dolci, don Lorenzo Milani, Ada Prospero Gobetti Marchesini. A livello internazionale, il principale autore di riferimento è Paulo Freire, sebbene il suo pensiero sia conosciuto anche con altre nominazioni, come pedagogia della liberazione e pedagogia critica.

2 Il femminismo è un campo di azione e riflessione plurale e conflittuale, che non può essere identificato in un'unica posizione. In Italia alcune delle articolazioni pedagogiche più mature e significative sono la pedagogia della differenza sessuale (Piussi, 1989; Piussi & Bianchi, 1995) e la pedagogia di genere (Ulivieri, 1999; 2007; Burgio, 2008).

3 Il pensiero decoloniale nasce in America Latina negli anni '90 del secolo scorso, prendendo le mosse e al contempo differenziandosi dagli studi postcoloniali, a partire dal riconoscimento della specificità dell'America Latina come primo laboratorio di sperimentazione della colonialità. Con questo termine si identifica un sistema di potere fondato sull'idea di razza e l'organizzazione capitalista del lavoro, sorto in seguito alla conquista dell'America e tuttora operante in molteplici sfere della vita. Tra altre autrici e autori, Catherine Walsh ha dato un contributo particolarmente importante all'elaborazione della pedagogia decoloniale (Muraca, 2017a; 2017b).

4 Nell'articolo userò alternativamente il maschile e il femminile, considerandoli entrambi come inclusivi dei due generi.

5 In particolare, dal 2011 al 2015 ho realizzato una ricerca di dottorato in cotutela tra l'Università di Verona e l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile), sulle pratiche politico-pedagogiche del Movimento de Mulheres Camponesas (Movimento di Donne Contadine) a Santa Catarina (Muraca, 2019). Dal 2015 al 2018 ho preso parte alla ricerca-formazione-azione partecipativa promossa dall'Università di Verona in collaborazione con un'associazione che si occupa dell'accoglienza abitativa e molteplici altri servizi rivolti a richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale nella città di Trento (Cima *et al.*, 2017; Muraca, 2020a). Dal 2020 sono ricercatrice post-doc

agli obiettivi e al contesto preso in considerazione ma sono tutti caratterizzati da due aspetti essenziali:

– l'incontro interculturale con persone e comunità;

– un approccio metodologico fondato da una parte sull'immersione nella realtà studiata, dall'altra sul coinvolgimento partecipativo dei soggetti della ricerca.

La combinazione di questi elementi permette di concettualizzare tali ricerche come esperienze interculturali riflessive (D'Amico-Samuels, 2010).

## 2. La dialogicità è la condizione di possibilità della ricerca

La valorizzazione della dialogicità è un tratto distintivo del lavoro educativo e scientifico che si ispira alla pedagogia popolare. La si può rintracciare sin dagli esordi dell'attività di Paulo Freire presso il Servizio Sociale dell'Industria, nell'impegno a motivare i partecipanti a esprimere il proprio punto di vista in tutte le fasi della ricerca e a tenere conto riflessivamente delle criticità sollevate (Freire, 2008). È un aspetto essenziale anche per le pedagogie femministe e decoloniali, che concepiscono la ricerca come un processo di co-teorizzazione fondato su alleanze (*co-teorización coalicional*) (Lugones, 2011). Questo, tuttavia, non deve indurre a immaginare dei percorsi lineari, privi di opacità e conflitti: il dialogo infatti è ostacolato dalla colonialità del sapere, che stabilisce gerarchie tra gruppi umani e sancisce la validità di alcune forme di conoscenza a discapito di altre (Espinosa *et al.*, 2013).

L'opzione dialogica dunque è esigente. Modella la ricerca fin dalla scelta dell'oggetto di studio, che viene definito non solo sulla base degli interessi del ricercatore ma anche considerando le necessità dei suoi interlocutori, in modo da elaborare un sapere socialmente rilevante. In questa ottica, anche la restituzione assume dei significati più ampi e articolati: non più azione relegata alla conclusione della ricerca e incentrata esclu-

presso l'Universidade do Estado do Pará, con una ricerca dal titolo "Promuovere la giustizia sociale ed epistemica in aree geopoliticamente complesse: una ricerca situata nelle epistemologie del Sud e nel pensiero decoloniale" (Muraca, in corso di pubblicazione). Anche se sono state caratterizzate da una minore maturità scientifica, ai fini delle riflessioni che propongo in questo articolo sono altrettanto significative le ricerche che ho condotto a Città del Guatemala (Guatemala), nel 2006, presso il Movimiento de Jovenes de la Calle (Movimento dei Giovani di Strada) in occasione della mia tesi di laurea triennale (Muraca, 2009) e nel 2009, presso il Centro de Educação e Evangelização Popular (Centro di Educazione ed Evangelizzazione Popolare) di Florianopolis (Brasile) per la mia tesi di laurea specialistica (Muraca, 2012). Infine dal 2018 la sperimentazione didattica con gli studenti dell'Università di Verona, dell'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi e dell'Istituto Universitario Progetto Uomo è una preziosa fonte di riflessione metodologica per me, insieme all'attività formativa che conduco per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale promossi dall'ONG Helpcode nel distretto di Gorongosa (Mozambico) e incentrati sull'educazione alla pace (Muraca, 2020b; in corso di pubblicazione).

sivamente sulla condivisione del testo finale, essa si dispiega in pratiche molteplici tese a riconoscere e alimentare la costruzione condivisa del sapere. Al fine di approfondire questo tema, entrerò nel merito dell'etnografia collaborativa che, tra il 2011 e il 2015, in occasione del dottorato, ho condotto insieme al Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile) (Muraca, 2019).

L'attenzione verso la restituzione ha attraversato diversi momenti di questa ricerca e mi ha motivato a: condividere le occupazioni lavorative quotidiane delle ventitré agricoltrici che mi hanno ospitato nelle loro case durante la fase intensiva di campo; contribuire alle attività di produzione culturale del Movimento con le mie competenze specifiche; elaborare i dati raccolti in forme e linguaggi interessanti per le mie interlocutrici, per esempio attraverso la realizzazione del documentario *Como uma semente na terra: olhares sobre o Movimento das Mulheres Camponesas em Santa Catarina* (Come un seme nella terra: sguardi sul Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina); favorire l'accesso del Movimento a spazi istituzionali e accademici in genere preclusi, per esempio coinvolgendo due leader del Movimento nella commissione giudicatrice della tesi di dottorato (Alga & Muraca, 2016). Soprattutto ho interpellato costantemente le protagoniste della ricerca rispetto alle interpretazioni che andavo elaborando, specie quando erano in disaccordo rispetto a posizioni prevalenti nel Movimento, sia confrontandomi singolarmente con ciascuna di loro, sia predisponendo occasioni di discussione collettiva in itinere. Queste scelte metodologiche non intendevano ridurre i soggetti della ricerca al ruolo di censori (Lawless, 1991) né svilire il portato critico proprio dell'approccio scientifico, piuttosto hanno permesso di:

– approfondire e complessificare i dati raccolti;

– produrre conoscenza socialmente significativa;

– valorizzare la polifonia nell'elaborazione del sapere. Un movimento sociale, infatti, non è un attore unitario ma uno spazio plurale abitato da soggetti differenti, che si impegnano a vario titolo e con una diversa intensità e interpretano in modo peculiare il progetto di vita che il movimento propone, assumendo posizioni divergenti e, a volte, in conflitto.

In questa prospettiva, la ricercatrice non è più l'unica autorità in grado di studiare gli altri, al contrario promuove un'impresa di riflessione e comprensione comune, che si nutre di processi di scambio e negoziazione. Un primo importante effetto di questo passaggio consiste nella rinominazione degli elementi della pratica metodologica, a partire dalle categorie con cui vengono identificati i soggetti della ricerca. Nell'etnografia collaborativa realizzata insieme al Movimento di Donne Contadine, infatti, mi sono riferita ai soggetti della ricerca come "interlocutrici" o "co-ricercatrici", mentre ho rifiutato l'espressione "informatrici", limitante rispetto alla molteplicità dei loro contributi e indicativa di una visione gerarchica dei saperi (De Lauri, 2008). Inoltre, riprendendo la nota critica all'ossimoro "osservazione-partecipante", giudicato oggettivante e moralmente sospetto (Tedlock, 1991), ho preferito l'espres-

sione "partecipazione riflessiva", più appropriata per dare conto della complessità dei processi di problematizzazione delle pratiche educative e maggiormente fedele al mio posizionamento e alla mia implicazione nel Movimento.

## 3. Il processo di ricerca è maieutica della pratica

La configurazione attuale delle discipline, che sono nate nel contesto scientifico della modernità e che portano le tracce di questa origine, sancisce il primato della teoria sulla pratica, che deve essere modellata in base alla prima. In particolare, la pedagogia ha sempre rivendicato un legame profondo con la pratica educativa, ma sottolineando il suo ruolo di indirizzo e, pertanto, legittimando una concezione del processo scientifico che va dalla teoria alla pratica, per poi tornare nuovamente alla teoria. Questa visione è stata fortemente messa in discussione da diversi approcci contemporanei (si pensi ad esempio alla fenomenologia) a partire da un principio fondamentale: la pratica è densamente teorica, ovvero, gli esseri umani agiscono sempre, più o meno consapevolmente, sulla base di credenze, valori, conoscenze, ideologie, sistemi simbolici etc.

In questa cornice, il contributo specifico di prospettive critiche come la pedagogia popolare, le teorie femministe, il pensiero e la pedagogia decoloniale consiste nell'affermazione della necessità non solo di riconoscere i saperi radicati nella pratica ma anche di elaborarli, in relazione organica con i propri interlocutori fondamentali – ovvero le persone e i gruppi senza potere – e in direzione a una maggiore giustizia sociale. A questo proposito, la concezione di Antonio Gramsci è illuminante: l'intellettuale organico ai gruppi subalterni deve rendere coerenti i problemi che essi pongono nella pratica, per condurli dal *senso comune*, prevalente in un'epoca in un certo ambiente, al *buon senso*, innovando e ampliando la visione che emerge dall'esperienza (Gramsci, 2010). Si tratta di una scommessa audace, dal momento che in genere i *saperi subalterni* sono impliciti, frammentari, contraddittori, storicamente emarginati e silenziati. Inoltre è importante tenere ben presente l'invito della filosofa Gayatri Spivak (1988), punto di riferimento negli studi postcoloniali, a problematizzare radicalmente qualsiasi pretesa di dare voce al subalterno.

Riprendendo la felice espressione di Danilo Dolci, pertanto, si può considerare la ricerca come un processo di maieutica reciproca. Figura tra le più emblematiche e al contempo dimenticate del panorama educativo del secondo Novecento italiano, Dolci infatti, nella sua attività con bambini e adulti, specialmente contadini, nella Sicilia occidentale, ha rilanciato e potenziato la celebre metafora usata da Socrate per descrivere il proprio ruolo di maestro come levatrice che porta alla luce la verità. Ma alla parola *maieutica* Dolci affianca l'aggettivo *reciproca*, con la finalità di evidenziare che non solo l'educatore o l'educatrice ma ciascun soggetto di un'esperienza educativa può essere levatrice con e degli altri. Spetta all'educatore,

tuttavia, creare le condizioni perché si realizzi questo processo pluridirezionale (Dolci, 1985).

Declinando queste riflessioni in rapporto all'ambito metodologico, si può affermare che spetta al ricercatore critico creare le condizioni perché ogni partecipante alla ricerca sia levatrice degli altri, nel percorso di emersione ed elaborazione della conoscenza scientifica. Come rendere praticabile questo proposito? Le risposte a un simile interrogativo sono necessariamente contestuali e dialogiche. La pedagogia popolare, le teorie femministe e la pedagogia decoloniale presentano un patrimonio importante di approcci, tecniche e suggerimenti significativi, flessibili e aperti a possibilità di reinvenzione potenzialmente infinite. Per offrire qualche esempio, menziono il metodo freiriano di costruzione del curriculo sulla base del tema generatore e il teatro legislativo di Augusto Boal.

Il metodo di costruzione del curriculo sulla base del tema generatore è stato creato da Paulo Freire quando era assessore all'istruzione nel comune di San Paolo (1989-1991), nell'ambito di una più ampia riforma del sistema scolastico. Lo scopo del metodo era superare la tradizionale separazione tra realtà sociale e scuola, esperienza e sapere, azione e riflessione, progettando l'attività didattica a partire dal coinvolgimento dei docenti in percorsi di ricerca all'interno delle comunità in cui le loro scuole erano inserite (Freire, 1991; Torres *et al.*, 2002). Il teatro legislativo, invece, è stato ideato da Augusto Boal quando era consigliere di opposizione del comune di Rio de Janeiro (1993-1996), per promuovere l'elaborazione di proposte di legge radicate nei bisogni essenziali di gruppi sociali in genere trascurati dall'azione di governo. Questo approccio, tuttavia, può essere applicato in una grande varietà di contesti, per tradurre bisogni, obiettivi e punti di vista condivisi in soluzioni possibili e trasformative. Pertanto si configura al contempo come pratica di ricerca-azione e strumento per promuovere la cittadinanza attiva, riducendo la distanza tra democrazia rappresentativa e democrazia diretta attraverso esperienze di *democrazia transitiva* (Boal, 2002).

Sto sperimentando proficuamente questi due approcci nel percorso di formazione in cui sono impegnata dal 2016 per la Scuola di Pace di Monte Sole e che si rivolge a ventotto docenti di altrettante scuole primarie e secondarie del distretto di Gorongosa (Mozambico). Esso si inserisce nel progetto di cooperazione internazionale *Cultura e paz de mãos dadas rumo ao desenvolvimento de Gorongosa* (Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa), condotto dall'ONG Helpcode e finanziato dall'Unione Europea. Nello specifico, il percorso formativo è finalizzato alla creazione di un piano innovativo di educazione alla pace per il distretto di Gorongosa, che dal 2013 al 2016 è stato interessato da una guerra a bassa intensità tra le due principali forze politiche del Paese – il Frente di libertação de Moçambique-FRELIMO (Fronte di Liberazione del Mozambico) e la Resistência Nacional Moçambicana-RENAMO (Resistenza Nazionale Mozambicana) – ed è teatro di cicliche recrudescenze. In questo contesto, l'adozione e la reinvenzione del metodo freiriano di costruzione

del curriculo sulla base del tema generatore e del teatro legislativo ha permesso di:

– mettere in discussione una concezione della progettazione educativa che procede dall'alto e dall'esterno a favore di una progettazione radicata nella realtà sociale e fondata sulla collaborazione emancipatoria delle persone e delle comunità direttamente interessate;

– riconoscere e potenziare il ruolo dei docenti come ricercatori pratici e agenti di cambiamento (Mortari, 2003);

– riformulare le rappresentazioni reciproche tra scuola e comunità, rivelando alleanze inedite e rafforzando quelle esistenti.

## 4. Gli strumenti della ricerca si creano intersoggettivamente e a partire da esigenze concrete

È importante insistere su un aspetto: è molto ingenuo e perfino pericoloso credere che sia facile e immediato dare voce ai subalterni. Di fatto, in una società segnata da diseguaglianze di potere, è frequente che queste voci siano fraintese e anche strumentalizzate, con la conseguenza della riconferma e del rafforzamento delle condizioni sociali date. Dunque è essenziale creare delle mediazioni che favoriscano l'espressione e l'elaborazione di saperi incarnati, emarginati e silenziati. In questo percorso, ci si misura con situazioni-limite (Freire, 2002) che consentono di affinare la creatività metodologica. In altre parole, le invenzioni metodologiche più preziose si creano insieme, nel corso della ricerca e sulla spinta di necessità spesso molto concrete. A questo riguardo propongo due esempi, a partire dalle esperienze di ricerca in cui sono stata coinvolta.

1. Nel maggio del 2017 coordinavo da circa un anno e mezzo, insieme a un mediatore linguistico-culturale, un dottore di ricerca in antropologia e un tirocinante laureando in Scienze dell'Educazione, un gruppo settimanale di discussione con uomini richiedenti asilo ospitati in diversi centri della città di Trento e con le professioniste dell'associazione che offriva loro servizi di accoglienza abitativa, orientamento lavorativo, formazione linguistica, accompagnamento legale etc. Il gruppo costituiva il nodo di una rete metodologica più ampia, all'interno di una ricerca-formazione-azione partecipativa promossa dall'Università di Verona e finalizzata alla costruzione di un dispositivo di accoglienza, accompagnamento e cura rivolto ai richiedeti asilo (Cima *et al.*, 2017). Pertanto il gruppo era, al contempo, un contesto di formazione, azione e ricerca, nel quale, in considerazione delle differenti provenienze (i partecipanti al gruppo erano originari di diversi paesi dell'Africa Occidentale, del Nord d'Africa e dell'Asia), storie di vita e lingue, si sperimentava un grande spettro di strumenti (Muraca, 2020a). Nel maggio del 2017, dunque, il gruppo di discussione ha accolto la proposta di uno dei componenti di realizzare un programma radiofonico. L'idea nasceva dall'esigenza di aprire uno spazio di parola, scambio e dibattito, divergente sia dal discorso unico dei media, in cui – a prescindere che si fos-

se favorevoli o contrari alla loro presenza sul territorio italiano – i migranti erano oggetto e mai soggetti del discorso; sia dalla tendenza a distorcere e perfino criminalizzare le loro parole quando venivano sollecitati a esprimersi. Per queste ragioni, abbiamo chiamato il programma *Voci in ombra. Una radio migrante*. Il titolo mirava anche a de-essenzializzare le categorie giudiriche, che contrappongono spesso in modo semplicistico richiedenti asilo e migranti economici, valorizzando esperienze migratorie plurali. Il processo di realizzazione di ogni puntata era molto articolato: iniziava dalla scelta del tema e dalla divisione dei ruoli (professionisti, richiedenti asilo e conduttori si alternavano nelle funzioni di intervistatori e intervistati); in seguito si passava alla registazione; il montaggio era effettuato da me e dal tirocinante tra una settimana e l'altra; ogni nuovo incontro cominciava dall'ascolto dell'episodio così creato. Abbiamo confezionato sei puntate di circa quaranta minuti, che pur non essendo mai andate in onda[6] hanno avuto un impatto positivo, tanto sul piano della formazione (i professionisti hanno messo in discussione e riformulato le proprie concezioni e pratiche educative in relazione ai richiedenti asilo e questi ultimi sono diventati protagonisti di un progetto comune, traendone una spinta e degli strumenti importanti per potenziare le interazioni significative con il proprio contesto di vita); quanto sul piano della ricerca (è stato possibile raccogliere e complessificare molti dati rilevanti su molteplici aspetti del quotidiano dei richiedenti asilo, del sistema di accoglienza e del percorso di richiesta della protezione internazionale in Italia).

2. All'inizio del 2013, avevo già realizzato nove mesi di ricerca di campo nell'Ovest dello Stato di Santa Catarina con le componenti del Movimento di Donne Contadine. Avevo sessanta ore di registrazione relative a ventisette storie di vita, il mio diario di campo riempiva cinque quaderni e alcune centinaia di cartelle word. Eppure alcune questioni essenziali restavano aperte: intuivo la complessità delle relazioni interculturali nel contesto studiato e le sue ripercussioni nel Movimento di Donne Contadine ma, ogni volta che avevo cercato di affrontare l'argomento nelle interviste o nei dialoghi della quotidianità, le mie interlocutrici offrivano delle risposte evasive. In particolare, esistevano conflitti irrisolti, difficili da identificare e nominare tra i discendenti dei migranti europei giunti nel Sud del Brasile a partire dalla fine dell'Ottocento e i discendenti delle popolazioni indigene e meticce che abitavano nella regione prima del loro arrivo. Avevo osservato che il riconoscimento di diseguaglianze incentrate sull'appartenenza etnico-culturale era più raro da parte delle donne che si definivano "bianche" e "di origine europea", che costituiscono la maggioranza delle militanti del Movimento di Donne Contadine nello Stato di Santa Catarina (Muraca, 2019). Pertanto ho proposto alle partecipanti della ricerca di realizzare due focus group, allo scopo di approfondire il tema delle relazioni interculturali e verificarne la rilevanza per il Movimento. In considerazione dei silenzi e delle reticenze in cui mi ero imbattuta, ho deciso di

6 I motivi sono analizzati in Muraca, 2020.

incentrare la discussione dei focus group sullo strumento del genogramma, molto utile per recuperare dimensioni dimenticate, inconsapevoli o ignorate (Rosenbaum, 1997). Il genogramma è una rappresentazione grafica delle relazioni familiari di un soggetto ma va al di là di un albero genealogico, perché consente di identificare modelli di comportamento reiterati e tendenze ereditate. L'apporto originale della ricerca è consistito nell'uso comunitario del genogramma: infatti, abbiamo privilegiato i legami tra le storie familiari delle partecipanti ai focus group e il contesto regionale. I risultati sono stati molto interessanti: diversamente da ciò che era successo prima, le mie interlocutrici hanno ricordato e denunciato le espropriazioni di terra e le violenze ai danni delle popolazioni locali, che specialmente intorno agli anni '50 e '70 del secolo scorso, hanno accompagnato le campagne migratorie e l'affermazione dell'agricoltura moderna nell'Ovest di Santa Catarina. Inoltre si sono soffermate sull'educazione razzista ricevuta in famiglia e sulle visioni stereotipate circolanti nel proprio contesto, che contrappongono gli agricoltori di origine europea – associati al dinamismo e al progresso – a indigeni e meticci – considerati passivi, arretrati e in qualche modo sconfitti dalla marcia della storia (Muraca, 2017c). È stato quindi possibile prendere coscienza dello sguardo attraverso cui si osserva e si interagisce con l'altra (Cima, 2009) e mettere in discussione il carattere esclusivamente culturale delle differenze, alla luce dei processi storici, delle relazioni di potere e delle ideologie discriminatorie che hanno contribuito a costruirle (Freire & Macedo, 2008). Inoltre è stato possibile problematizzare la *bianchezza*, che in genere è considerata una condizione neutra, normale, invisibile, e indagare il razzismo a partire da un punto di vista insolito, ovvero il punto di vista di coloro che non lo soffrono direttamente (Corossacz, 2012), mostrando molteplici e contradditorie implicazioni nei sistemi di oppressione.

Considerare gli strumenti di raccolta e complessificazione dei dati come invenzioni metodologiche, che nascono nella relazione tra i soggetti della ricerca, a partire dalle opportunità e dai limiti che si presentano, permette di valorizzare l'origine etimologica della parola *metodo* (dal greco *meta* attraverso e *odos* cammino), che indica, più che l'applicazione di azioni programmate, un percorso che si delinea passo dopo passo. Pertanto gli ostacoli, gli imprevisti e le *impasse* non devono essere occultati ma compresi e concettualizzati come elementi strutturali di qualsiasi esperienza di ricerca (Morin *et al.*, 2004), in un'ottica che si rivela particolarmente significativa oggi, di fronte al grande imprevisto della pandemia.

La pandemia, infatti, mette in scacco approcci e tecniche che presuppongono l'immersione profonda nei contesti studiati e più in generale elementi essenziali per l'educazione popolare come l'incontro, la discussione, la partecipazione e l'organizzazione, sfidandoci ad aprire nuovi cammini. Ancora una volta propongo un esempio concreto: nel corso del 2020 avrebbe dovuto concludersi il progetto *Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa*, al quale ho già fatto riferimento, ma l'emergenza sanitaria ha sconvolto i piani. Di fronte all'impossibilità di realizzare le

due formazioni intensive previste (di poco meno di un mese ciascuna) e considerando che l'approccio interattivo che le avrebbe caratterizzate non avrebbe potuto prescindere dalla presenza, dal contatto e dalla corporeità, ha preso forma la proposta di una scrittura collettiva ispirata alla pratica della Scuola di Barbiana. In questo modo si è delineato un percorso in cui si alternavano momenti di elaborazione personale e di confronto comunitario, che ha permesso di alimentare la relazione e la riflessione comune, in un momento di grande incertezza e sofferenza. Il risultato di questo percorso è il libro collettivo *À sombra de uma mangueira. Um dialogo sobre uma experiência de educação para a paz em Gorongosa* (All'ombra di un mango. Un dialogo su un'esperienza di educazione alla pace a Gorongosa), che verrà pubblicato nei prossimi mesi da una casa editrice mozambicana.

## 5. Il corpo è un diario in cui si sedimentano emozioni, segni e sintomi

La riflessione sui saperi incarnati, su cui mi sono soffermata nelle pagine precedenti, comprende anche la ricercatrice e deve essere ulteriormente approfondita in questo senso. L'elaborazione della conoscenza si realizza innanzitutto attraverso il corpo, che costituisce il primo e più essenziale strumento della ricerca. Con Loïc Waquant (1995), si può affermare infatti che il corpo del ricercatore è un diario di campo vivente, in cui si registrano emozioni, segni e sintomi. Pertanto occorre imparare a riconoscere e decifrare ciò che si sperimenta nel corpo, adottando strumenti di ripresa critica e riflessione sui vissuti (Mortari, 2003), come via per analizzare la realtà educativa e sociale a partire da sé (Diotima, 1996). In altre parole, pensare e sentire sono due dimensioni dello stesso processo (Fals-Borda, 2009), in cui niente dovrebbe essere bandito, dal momento che spesso sono proprio le inquietudini, le incongruenze e le difficoltà a motivare e alimentare la ricerca (Mortari, 2003).

Il femminismo ha sviluppato una riflessione molto articolata su questo tema, mettendo in discussione la visione dicotomica, che contrappone corpo e mente, sfera personale e politica, conoscenza soggettiva e oggettiva, trasformazione di sé e del mondo. Si può fare riferimento per esempio alla scrittrice statunitense Adrienne Rich (1996), che nella pratica del posizionamento dichiara di cominciare non da un continente o da una nazione ma dal territorio più vicino geograficamente: il suo corpo. In questo modo, rileggendo tratti, tracce e cicatrici, risale ai momenti essenziali della sua vita che la mettono in relazione ad avvenimenti culturali, sociali e politici.

La dimensione *incarnata* del processo della ricerca è stata evidenziata soprattutto da autrici e autori che adottano l'approccio etnografico (Wikan, 2013). A questo proposito, è molto significativo il concetto di *headnotes*, ovvero: "impressioni e notizie assorbite inconsciamente, le quali permettono […] di interpretare i propri appunti scritti. Comprendono sensazioni ed emozioni, abilità pratiche, conoscenze tacite e incorporate, informazio-

ni contestuali ed elementi della 'visione indigena' assorbiti lentamente" (Maher, 2010: 241). Sono soprattutto i processi inconsci di identificazione ed empatia, infatti, che permettono alla ricercatrice di accogliere ciò che l'altro propone nelle interazioni di ricerca (Bondi, 2003).

A volte questa prospettiva è stata sostenuta in contrapposizione alla proposta di George Marcus di multisituarsi (Piasere, 2013), ovvero di prendere in considerazione la circolazione di oggetti, identità, formazioni culturali nel sistema-mondo (Marcus, 2013). In occasione, della mia ricerca di dottorato ho problematizzato questa contrapposizione, argomentando l'importanza di conciliare un'immersione profonda e di lunga durata nel contesto studiato e la disponibilità a spostamenti e cambi di prospettiva sia fisici che ermeneutici – specialmente quando si fa ricerca insieme a un movimento sociale (Koensler & Rossi, 2012). Ho chiamato questo approccio *convivenza itinerante*. Durante i sei mesi della fase più intensiva del lavoro di campo, infatti, sono stata ospitata da ventitré componenti del Movimento di Donne Contadine, attraversando cinque comuni dell'Ovest dello Stato di Santa Catarina e diversi altri luoghi in cui si realizzavano attività del Movimento; questa tappa è stata preceduta e seguita da visite di campo più brevi (Muraca, 2019). Dunque ho osservato che se la pratica di multisituarsi permette di assumere una prospettiva più complessa e di valorizzare influenze e connessioni tra luoghi e fenomeni educativi e sociali molteplici; i vissuti comuni, le interazioni quotidiane, la condivisione dei ritmi e delle attività apparentemente più ordinarie costituiscono l'intreccio da cui origina una conoscenza ricca e significativa. In questo modo, attraverso la scrittura, la ricercatrice diviene per i lettori mediatrice di un processo di costruzione condivisa del sapere.

## 6. Lo sguardo dell'altro è una fonte preziosa di conoscenza

Quanto argomentato finora può lasciare intendere che le relazioni da cui origina la ricerca siano sempre immediate, trasparenti e armoniose, ma non è così: la proposta di collaborare da parte della ricercatrice, infatti, implica rischi e difficoltà, che includono anche il rifiuto di partecipare. Più in generale durante la ricerca le corrispondenze si combinano con i malintesi, gli allontanamenti e persino i conflitti. A volte, accade per esempio che i protagonisti della ricerca restituiscano un'immagine alterata del ricercatore, in cui egli non si riconosce. Anche in questo caso, tuttavia, è importante accogliere e lasciarsi interrogare dai loro sguardi come chiave di accesso fondamentale a se stessi, al contesto studiato e al complesso intreccio di rapporti sociali e politici, in cui avvengono gli incontri della ricerca. Le criticità che emergono nelle relazioni, infatti, possono offrire un'occasione e una motivazione preziosa per prendere consapevolezza delle cornici istituzionali, accademiche, nazionali e geopolitiche, che influenzano in modo significativo il percorso di indagine. In questo modo, oltre ad attivare un processo di problematizzazione della realtà educativa e sociale, la ricerca

può tradursi in un cammino radicale di autoformazione, in cui ci si coscientizza permanentemente rispetto alle proprie multiple e contraddittorie implicazioni nei sistemi di potere.

Bisogna sottolineare, inoltre, che le rappresentazioni reciproche tra i soggetti coinvolti nella ricerca si modificano per effetto delle interazioni e possono generare possibilità relazionali impreviste. A questo proposito vorrei riprendere un'immagine usata dalla comunità filosofica femminile Diotima per descrivere la differenza tra la politica – alla quale attribuisce un significato fecondo – e il potere – che identifica con la gerarchia.

> È come se si giocasse a scacchi e a dama sulla stessa scacchiera. La caratteristica del gioco della dama è che ogni pedina si muove liberamente sulla scacchiera, mentre nel gioco degli scacchi ogni figura ha delle mosse predefinite. […] La logica di chi gioca a scacchi è di interpretare ogni azione anche della dama come se fosse la mossa di un Cavallo, o di un Pedone o di una Regina. Cioè mosse legate alla logica di potere, dove ognuno ha una certa posizione gerarchica e possibilità di azione definita da quella posizione. […] Non solo, ma una difficoltà ancora maggiore sta nel fatto che anche le dame di frequente – e lo vedo a partire da me – interpretano coloro che hanno di fronte solo come giocatori di scacchi […] io stessa ho difficoltà a vedere che – nelle gerarchie di potere – le singole donne e uomini non aderiscono mai completamente a quell'identità fissa che i ruoli portano a seguire. In genere possiamo fare leva su questo loro essere anche altro, per invitarli a giocare a dama. Allora abbiamo possibilità di vincere quanto più creiamo le condizioni perché un Pedone e un Re si muovano come una dama, cioè liberamente, fuori dalla logica prevista di potere. Li invitiamo a giocare il gioco della politica (Zamboni, 2009).

Parafrasando, si può affermare che fare ricerca è come giocare a dama e scacchi sulla stessa scacchiera: ci si può muovere come giocatori di scacchi, ossia all'interno di una logica di potere, dominio e gerarchia; e si può anche essere interpretati come tali a prescindere dalle proprie intenzioni. In una prospettiva dialogica e critica, tuttavia, è importante continuare a lasciarsi invitare e a invitare a propria volta al gioco della dama, ovvero impegnarsi in direzioni divergenti e politicamente orientate.

## 7. La coerenza politico-teorico-metodologica esige la pratica della ribellione

L'articolo costituisce un esercizio di riflessione sulla pratica di ricerca (Mortari, 2003), che intende rispondere a un'esigenza di consapevolezza e responsabilizzazione rispetto alla natura politica della metodologia, posta in particolare dalla pedagogia popolare, femminista e decoloniale. In particolare, ho argomentato che l'adozione di queste prospettive richiede di:

– riconoscere e favorire la dialogicità fin dalla scelta del tema di studio, che deve tenere conto anche dei bisogni e degli interessi delle persone e delle comunità coinvolte, in modo da elaborare una conoscenza socialmente rilevante;

– mettere al centro la reciprocità nelle relazioni con i propri interlocutori, negoziando insieme a loro pratiche plurali di restituzione, che attraversino l'intero percorso della ricerca;

– creare occasioni molteplici di confronto sulle proprie interpretazioni, allo scopo di approfondirle e promuovere il ruolo dei soggetti della ricerca come co-ricercatori;

– riformulare le nominazioni degli elementi della pratica metodologica che si sono affermate nel clima scientifico della modernità, con l'obiettivo di mettere in luce l'autorialità plurale di qualsiasi processo di costruzione della conoscenza;

– valorizzare il sapere dell'esperienza dei soggetti della ricerca e contribuire a condurlo a un maggiore livello di elaborazione, coerenza e spirito critico attraverso l'impegno scientifico e in ottica emancipatoria;

– compiere un costante esercizio di creatività, per decostruire l'accezione dominante di applicazione di azioni predeterminate che il metodo ha assunto nel senso comune e riaffermare il significato etimolologico di cammino che si nutre di imprevisti e deviazioni;

– mettere a frutto le dimensioni corporee, emotive, affettive e inconsce nel processo conoscitivo, adottando strumenti di riflessione sui vissuti;

– lasciarsi interrogare dagli sguardi dei propri interlocutori e dalle problematicità che emergono nelle relazioni della ricerca, in quanto chiave di accesso fondamentale alla conoscenza della realtà e occasione preziosa di problematizzazione dei rapporti di potere in cui si realizzano gli incontri della ricerca.

In questa ottica, dunque, la ricerca si configura come un percorso di coscientizzazione reciproca, in cui tutti i soggetti coinvolti – la ricercatrice e le sue interlocutrici – vivono un processo di comprensione e trasformazione di sé mentre sono impegnate nella comprensione e nella trasformazione del mondo. È bene sottolineare, tuttavia, che la direzione egemonica perseguita dal mondo scientifico è completamente diversa. A questo proposito si può pensare all'espressione "estrattivismo cognitivo ed epistemico", coniata per identificare l'espropriazione e l'assimilazione dei saperi subalterni da parte dei paradigmi scientifici dominanti (Grosfoguel, 2016).

L'estrattivismo cognitivo ed epistemico funziona in modo simile all'estrattivismo economico di risorse naturali e materie prime, che è il meccanismo prevalente di accumulazione del capitale in molte parti del mondo (Santos, 2016). Esso si esprime per esempio nella sottrazione da parte di una manciata di multinazionali della saggezza ancestrale sulla cura dei semi, trasmessa e innovata di generazione in generazione dai contadini e soprattutto dalle contadine del Sud globale, con l'obiettivo di produrre e commercializzare semi geneticamente modificati, che riducano l'autonomia degli agricoltori dal mercato e rafforzino gli oligopoli in ambiti essenziali per la vita dell'umanità (Shiva, 1999). Ma l'estrattivismo cognitivo si manifesta anche ogni volta

che gli imperativi produttivistici si impongono sulla creazione di percorsi di ricerca dialogici e trasformativi, che necessariamente esigono tempo e impegno. In questo quadro, la coerenza politico-teorico-metodologica rispetto alle pedagogie popolari, femministe e decoloniali non può che motivare pratiche di ribellione, trasgressione e conflitto, tese a tenere insieme rigore metodologico, autenticità etica e radicalità politica.

## Bibliografia

Alga M.L. & Muraca M. (2016) "Esperienze di etnografia postesotica: restituzioni, itineranze e ritorni", in V. Porcellana (a cura di), *Processi partecipativi ed etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove*, Alessandria: edizioni dell'Orso, pp. 133-147.

Boal, A. (2002), *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, Molfetta: La Meridiana.

Bondi, L. (2003), "Empathy and Identification: Conceptual Resources for Feminist Fieldwork", *in ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, n. 2, pp. 64-76.

Burgio, G. (2008), *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Un'indagine etnopedagogica*, Milano: Mimesis.

Cima, R. (2009), *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Roma: Carocci.

Ead., Muraca, M.T., Alga, M.L. & Varvarica, S. (2017), "TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo: fenomenologia di una ricerca partecipata", in L. Ghirotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, pp. 26-35.

Corossacz, V. (2012), "In bilico tra colore e classe. Esperienze di bianchezza tra uomini bianchi di Rio de Janeiro", in A.P. Casella (ed.), *Incontri transatlantici. Il Brasile negli studi dell'antropologia italiana*, Aprilia: Novalogos, pp. 61-83.

D'amico-Samuels, D. (2010), "Undoing fieldwork: personal, political, theoretical and methodological implications", in F. Harrison (ed.), *Decolonizing anthropology. Moving further an Anthropology of liberation*, Washington DC: American Anthropological Association, pp. 68-87.

De Lauri, A. (2008), "Per introdurre una riflessione sull'etnografia", in A. De Lauri & L. Achilli (a cura di), *Pratiche e politiche dell'etnografia*, Roma: Maltemi, pp. 9-25.

Diotima (1996), *La sapienza di partire da sé*, Napoli: Liguori.

Dolci, D. (1985), *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Roma: Armando.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. & Ochoa K. (2013), "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces", in C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, Quito: Abya Yala, pp. 403-442.

Fals Borda, O. (2009), *Una sociologia sentipensante para América Latina. Antología e presentación Víctor Manuel Moncayo*, Buenos Aires-Bogotá: CLACSO-Siglo del Hombre Editores.

Fava, F. (2007), *Lo Zen di Palermo. Antropologia dell'esclusione*, Milano: FrancoAngeli.

Freire, P. (1991), *A educação na cidade*, São Paulo: Cortez.

Id. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.

Id. (2008), *La pedagogia della speranza. Un nuovo incontro con la pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.

Id. & Macedo, D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Udine: Forum.

Grosfoguel, R. (2016), "Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo", in *Tabula rasa*, n. 24, pp. 123-143.

Gramsci, A. (2010), *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario Alighiero Manacorda*, Roma: Editori riuniti University press.

Koensler, A. & Rossi, A. (2012), "Introduzione: comprendere il dissenso", in A. Koensler & A. Rossi (a cura di), *Comprendere il dissenso. Etnografia e antropologia dei movimenti sociali*, Perugia: Morlacchi, pp. 13-34.

Lawless, E. (1991) "Women's Life Stories and Reciprocal Ethnography as Feminist and Emergent", in *Journal of Folklore Research*, n. 1, pp. 35-60.

Lugones, L. (2011), "Hacia metodologías de la decolonialidad", in X.L. Solano *et al*, *Conocimientos y prácticas políticas. Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, Chiapas, México D.F., Lima, Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.

Maher, V.A. (2010), "Scrivere l'esperienza antropologica: gli appunti di campo", in B. Tarozzi (a cura di), *Diari di guerra e di pace*, Verona: Ombre Corte, pp. 230-255.

Marcus, G. (2013), "L'etnografia nel/del sistema-mondo. L'affermarsi dell'etnografia multi-situata", in F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, Firenze: Seid, pp. 155-180.

Morin, E., Ciurana, E.R. & Motta, R.D. (2004), *Educare per l'era planetaria*, Roma: Armando.

Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.

Muraca, M. (2009), "Latitudini ovunque e con ogni mezzo. Ragazze di strada in Guatemala", in *Poliscritture*, n. 5, pp. 35-39.

Ead. (2012), "Prospettive freiriane di educazione alla cittadinanza attiva", in *Educazione interculturale*, vol. 10, n. 2, pp. 235-255.

Ead. (2017a), "Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 6, n. 1, pp. 133-150.

Ead. (2017b), "Decoloniale: proposte politico-pedagogiche", in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, pp. 199-208.

Ead. (2017c), "Agroecologia e relação com a 'outra': as implicações decoloniais das práticas agroecológicas do Movimento de Mulheres Camponesas em San-

ta Catarina (Brasil)", in A. Surian, S. Tedeschi (a cura di), *Pensamiento social italiano sobre América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 227-248.

Ead. (2019), *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina – Brasile*, Milano: Mimesis, 2019.

Ead. (2020a), "Il gruppo di discussione: un contesto di ricerca e formazione con uomini richiedenti asilo e professionisti del sistema di accoglienza", in *Ricerche di pedagogia e didattica,* vol. 15, n. 2, pp. 91-109.

Ead. (2020b), "Co-educarsi alla pace a Gorongosa (Mozambico). Riflessioni su un percorso in atto", in *Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica*, n. 8, pp. 37-51.

Ead. (in corso di pubblicazione), "Riflessioni pedagogiche su un percorso di educazione alla pace nel distretto di Gorongosa – Mozambico", in O*rientamenti pedagogici*.

Ead. (in corso di pubblicazione), "Towards a critical pedagogy for the Mediterranean context. The contribution of Decolonial Thinking and the Epistemologies of the South", in *Postcolonial directions in education*.

Piasere, L. (2013), "L'etnografia come esperienza", in F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, Firenze: Seid, pp. 65-95.

Piussi, A.M., (1989), *Educare nella differenza*, Torino: Rosenberg e Sellier.

Ead. & Bianchi L., (a cura di) (1995), *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Torino: Rosenberg e Sellier.

Rich, A. (1996), *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*, New York: Norton & Company.

Rosenbaum, F. (1997), *Approche transculturelle des troubles de la communication*, Paris: Masson.

Santos, B. de S. (2016), "Epistemologies of the South and the future", in *From the European South*, n. 1, pp. 17-29.

Shiva, V. (1999), *Biopirateria. Il saccheggio della natura e dei saperi indigeni*, Napoli: CUEN.

Spivak, G.C. (1988), "Can the Subaltern Speak?", in *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press, pp. 271-313.

Tedlock, B. (1991), "From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography", in *Journal of Anthropological Research*, vol. 47, n. 1, pp. 69-94.

Torres, C.A., O'Cadiz, M.D.P & Wong, P.L. (2002), *Educação e democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*, São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire.

Ulivieri, S. (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

Ead. (a cura di) (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini.

Waquant, L. (1995), "Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour Among Professional Boxers", in *Body and Society*, n. 1, pp. 65-93.

Wikan, U. (2013), "Oltre le parole. Il potere della risonanza", in F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, Firenze: Seid, pp. 97-134.

Zamboni, C. (2009), "Una valigia leggera", in Diotima, *Potere e politica non sono la stessa cosa*, Napoli: Liguori, pp. 155-170.