

Università degli Studi di Napoli “Parthenope”



**Dipartimento di Scienze Mediche, Motorie e del
Benessere**

TESI DI DOTTORATO

In

**SCIENZE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE E
SPORTIVE**

XXXVIII Ciclo

***Prendersi Cura: Re-immaginare Spazi e Relazioni in prospettiva
indigena e femminista***

Anno 2024/2025

Autore: Federica Liberti

Tutor: Prof.ssa Antonia Cunti

Coordinatore: Prof.ssa Antonia Cunti

Indice

Introduzione	3
1. Anticamera del Prendersi cura: <i>from cure to care</i>	
1.1 Scommettere sulla cura: introdurre mondi possibili attraverso il <i>care</i>	4
1.2 Il panorama italiano: prospettive educative e relazionali	12
1.3 Rigenerare mondi attraverso la cura: alternative che nascono dal basso	14
1.4 Chi ha cura di chi ha cura? Cura di sé, corpo politico, resistenza e posizionamento	16
2. Dall'arte della cura all'arte che cura: pratiche e immaginari per nuovi mondi	
2.1 L'apprendimento come cura trasformativa	19
2.2 Abitare la marginalità come luogo di resistenza	22
2.3 Tra femminismo, arte e attivismo: costruire comunità di cura	24
2.4 L'impatto delle pratiche artistiche sull'educazione: corpi, emozioni e relazioni	30
3. Esplorare e co-costruire pratiche di cura relazionale: il progetto di ricerca presso la University of Victoria	
3.1 Disegno di ricerca: contestualizzazione spazio-temporale	33
3.2 Come ho cercato una risposta: il contributo degli approcci indigeni alla ricerca	35
3.3 Metodologia: un cammino di apprendimento e relazione	40
3.4 Spazi di cura: noi, corpi in relazione	44
3.5 <i>Come and Be Grounded</i> : un laboratorio d'arte per la salute mentale e la cura collettiva	45
4. Analisi dei risultati: Decostruire, re-immaginare e co-costruire pratiche di cura	
4.1 Tecniche di analisi	49
4.2 I risultati: dimensioni e temi emergenti	50
4.3 Ripensare la cura: riflessioni a margine del processo	55
4.4 Limitazioni e prospettive future	59
Conclusioni: <i>custodire storie e immaginari</i>	62
Bibliografia	65
Appendice	75

Introduzione

Io guardo ai sogni come esperienze creative ed estetiche che disegnano, sotto forma di metafore visuali, lo stato presente della nostra connessione col mondo che ci circonda.

Ullman, 1975

Prendersi Cura: Re-immaginare Spazi e Relazioni in prospettiva indigena e femminista è uno studio qualitativo, esplorativo e partecipativo condotto presso l'Università di Victoria (British Columbia, Canada).

Nasce dall'esplorazione delle dimensioni e delle rappresentazioni sociali che attraversano l'area del *Care* (il prendersi cura di noi stessi, degli altri e del mondo) indagando il rapporto tra cura e femminile da un lato, e tra cura e giustizia sociale dall'altro. In una fase successiva, la ricerca si è focalizzata sull'esplorazione e la co-costruzione di pratiche di cura relazionale nel contesto universitario, integrando approcci femministi, pratiche artistiche e prospettive indigene. L'obiettivo è stato quello di trasformare gli spazi educativi in luoghi più attenti alla corporeità, al benessere psicofisico e alle relazioni.

Lo studio combina ricerca-azione partecipativa e autoetnografia e comprende l'analisi dei prodotti artistici realizzati durante workshop condotti con studenti dei corsi triennali, magistrali, di dottorato e con ricercatori e docenti. I partecipanti sono stati invitati a esprimere le proprie emozioni sia individualmente sia in forma collaborativa, dando vita a creazioni che riflettono vissuti personali e collettivi legati alle dimensioni della cura, della salute mentale e della leadership. L'analisi dei contenuti restituisce un insieme di categorie di rappresentazione e discriminazione sociale utilizzate dai partecipanti, mettendo in luce le relazioni tra le loro pratiche e le strutture sociali in cui tali pratiche si inscrivono. L'indagine si propone infine di esplorare e attivare pratiche trasformative capaci di abitare gli spazi dell'apprendimento come luoghi di cura, dove l'immaginazione possa aprire varchi verso futuri educativi altri prendendo in considerazione la complessità dei setting in tutte le loro dimensioni, visibili e invisibili.

CAPITOLO PRIMO

Anticamera del Prendersi cura: *from cure to care*

1.1 *Scommettere sulla cura: introdurre mondi possibili attraverso il care*

Nelle società contemporanee sono estremamente tormentose la paura della solitudine, della vulnerabilità e delle incertezze. Rendersi conto di essere parte di un sistema delicatamente intrecciato e più grande di noi può essere liberatorio. La pandemia ha rappresentato un momento delicato per le relazioni, l'intimità e la ricerca di legami. Ha generato ripensamenti nel modo in cui ci prendiamo cura di noi stessi, degli altri e del mondo? Le relazioni hanno assunto nuove forme dopo essere state interrotte e forse spogliate del loro contenuto performativo? Sisto (2022) parla di una metamorfosi di lungo corso a cui stiamo sottoponendo i concetti di identità, corporeità e presenza. Descrivere la difficoltà di articolare il rapporto tra vicinanza e lontananza nelle relazioni: alla fragilità dei nostri corpi biologici abbiamo sopperito con la presunta intangibilità dei nostri corpi digitali. Quella che si è verificata e che continua a verificarsi è una vera e propria metamorfosi antropologica, che ci costringe a ripensare alcune categorie fondamentali del nostro immaginario: il legame tra corpo e immagine, reale e virtuale, presenza e assenza. Da un punto di vista emotivo e psicologico, spiega Sisto, i corpi digitali influenzano direttamente il nostro modo di stare nel mondo, ci svelano che, per quanto immersi fino alla punta dei capelli nella nuova civiltà digitale, non smettiamo di avere bisogno della vicinanza degli altri. Siamo porcospini digitali, sballottati avanti e indietro tra *il bisogno di solitudine e quello di contatto*. Viviamo in un tempo segnato da crisi intersecate: ecologiche, economiche, politiche, sociali, affettive, in cui non manca di leggere o ascoltare l'espressione "crisi planetaria". Crisi: dal latino *criss* e dal greco κρίσις significa scelta, decisione; derivato dal verbo, κρίνω "distinguere, giudicare", nel suo etimo può indicare una repentina modificazione, in senso sfavorevole, o anche favorevole. La scelta e la sfida di questo studio è quella di scommettere sul "care" (prendersi cura) attraverso un cambio di direzione: dal *to cure*, ovvero riparare ciò che è danneggiato, al *to care*, un prendersi cura che implica attenzione, presenza, responsabilità reciproca. Di quale cura parliamo? Che cosa significa prendersi cura? Etimologicamente, il termine latino *cura* rinvia a una forma di attenzione curiosa e vigile necessaria all'accudire e al coltivare. In italiano, l'espressione "prendersi cura" rappresenta una delle traduzioni più ampie del termine inglese *care*, e raccoglie in sé una pluralità di significati che vanno dal curare al prendersi cura, fino al prendere a cuore. Si tratta

di una nozione che non rimanda semplicemente alla riproduzione dell'esistente, ma che può, e deve, aprirsi a una dimensione trasformativa: prendersi cura può significare anche “disfare mondi e relazioni” (Fragno, Tola, 2021, p.28) che non funzionano, per generare nuove possibilità di convivenza, di giustizia e di coesione sociale. La cura, quindi, non si esaurisce nell'ambito degli affetti privati o dei sentimenti “positivi”; al contrario, implica l'essere *affettati da*, cioè il rendersi sensibili e rispondenti all'altro (umano o non umano) e dalle sue singolari esigenze di benessere; è un modo di stare al mondo permeabile, che accetta la vulnerabilità come condizione condivisa e come possibilità di trasformazione (Centemeri, 2021). Nella letteratura contemporanea dedicata al concetto di *cura*, emerge con forza una riflessione critica sulla “fatica della cura” (Pirate Care, 2018; Fragnito, Tola, 2021) in un contesto sociale che appare sempre più distante, sia simbolicamente sia materialmente, dai luoghi e dai corpi in cui la crisi della cura si manifesta con maggiore intensità. Questa distanza si traduce in una disattenzione sistemica verso le condizioni di vulnerabilità e bisogno, che rimangono spesso invisibili o marginalizzate nel discorso pubblico e politico. Si parla in questo senso di una vera e propria “*crisi della cura*” (Chatzidakis et al., 2020; Nancy Fraser, 2016) che caratterizza il capitalismo contemporaneo. Ripensare la società a partire dalla cura, piuttosto che dal solo benessere (Moliner, 2019) significa accogliere la vulnerabilità come dato condiviso, generativo, e porre le basi per un equilibrio più profondo tra i corpi, le relazioni e le istituzioni. La scommessa risiede in questo passaggio di sguardo: cura che non si esaurisce in un gesto tecnico o in un insieme di competenze relegate al privato, bensì in un'architettura relazionale che può rifondare il senso stesso della convivenza. La parola *care* si offre dunque come lente plurale, stratificata, capace di dischiudere nuovi orizzonti teorici e pratici. In questo senso, la mia esplorazione del concetto di cura si è concentrata su due direttrici principali: il rapporto tra *cura e femminile* da un lato, e tra *cura e giustizia sociale* dall'altro. L'auspicio è di mettere in discussione modelli normativi e di potere che hanno tradizionalmente escluso la cura dalla sfera politica, relegandola a un ambito privato e femminile, e di esplorare e suggerire strumenti per ripensarla come pratica fondativa del vivere comune. Quali cure generano altri mondi? (Fragno, Tola, 2021, p.15).

I primi contributi in questa direzione risalgono al filone della *Ethics of Care* sviluppatosi negli anni Ottanta del secolo scorso a partire dai lavori pionieristici di Carol Gilligan (*In a Different Voice*, 1982) e Nel Noddings (*Caring*, 1984). Entrambe le autrici riconoscono la *voce della cura* come un'esperienza universale e le relazioni di cura, a partire dall'archetipo delle cure materne, essenziali per la nostra esistenza. Carol Gilligan introduce una prospettiva etica alternativa, ponendo l'accento su una voce morale differente: una voce che non si affida alla

logica dell'imparzialità o all'appello a norme universali, ma che si radica nelle trame della vita concreta, nelle relazioni e nei contesti specifici. Questa sensibilità emerge chiaramente nel suo studio condotto con donne che si trovavano di fronte alla complessa decisione di interrompere una gravidanza. Le loro riflessioni non si fondano su dogmi religiosi, su diritti assoluti o su posizioni ideologiche nette; non cercano di definire l'aborto come intrinsecamente giusto o sbagliato. Piuttosto, le loro scelte si articolano in funzione delle condizioni reali e personali: l'età, la stabilità affettiva, le responsabilità familiari, le condizioni economiche. In questa prospettiva, il giudizio morale nasce dal confronto intimo con la propria situazione e con le relazioni che la attraversano. L'etica della cura, in tal senso, non separa il problema dal vissuto, ma riconosce che ogni decisione morale è profondamente intrecciata alla rete affettiva e sociale in cui prende forma. Le prime teorie sull'etica della cura tendono a intrecciare in modo diretto il prendersi cura con una presunta moralità femminile, generando da un lato l'idea che una distinzione di genere agisca sull'attitudine alla cura, e sottovalutando dall'altro le ambivalenze emotive che spesso accompagnano le pratiche del *care*: fatica, frustrazione, risentimento, senso di dovere. Proprio a partire da queste tensioni si sviluppa un articolato dibattito, inizialmente all'interno del pensiero femminista, volto a decostruire l'identificazione automatica tra femminile e cura. Se le prime formulazioni di Carol Gilligan sembravano inscrivere il *care* all'interno di una specificità di genere, la stessa autrice ha poi chiarito e ampliato la portata della sua proposta, iscrivendola piuttosto in una più ampia critica alle strutture patriarcali. La sua idea di una "voce differente" non allude a un'essenza femminile, ma a una modalità altra di porre domande etiche, una voce che sorge da posizioni marginalizzate, che si interroga sulle relazioni, sui corpi, sulle storie e sui contesti da cui esse emergono.

Come ricorda Moliner (2019), la capacità di preoccuparsi per l'altro non è una prerogativa né maschile né femminile, ma intrinseca alla natura dell'essere umano. Tuttavia, all'interno dell'ordine patriarcale, la cura è stata spesso ridotta a un ideale femminile: altruistica, devota, disinteressata, incarnazione di un modello di donna "buona" che si realizza attraverso il sacrificio di sé. Eppure, proprio questa etica, se liberata dalla logica dell'abnegazione, può diventare un potente strumento di resistenza femminista, può trasformarsi nella base per una cultura condivisa della reciprocità, capace di tenere insieme la cura per l'altro e la responsabilità verso se stessi (Moliner, 2019). Una cura che non chiede annullamento, ma presenza; che non si fonda sulla rinuncia, ma sulla consapevolezza del legame. La "voce differente" di cui parla Gilligan, allora, non è un'entità astratta o neutrale: è incarnata, situata, marcata da una posizione sociale, ed evoca le seguenti domande: «Chi parla di chi? Da quale corpo? Raccontando quali storie a proposito delle relazioni? In quali contesti sociali e culturali?»

»¹ (p.90). Così la “voce differente” che lei ha identificato non è disincarnata e astratta, occupa una posizione sociale, è la voce di chi parla da un margine, da un corpo storicamente silenziato: una persona razzializzata, migrante, invisibilizzata, «una voce di donna o di uomo che appartiene a una minoranza, la voce di una persona di colore o clandestina» (p.90).

Non è il genere a definire la voce, ma l’esperienza concreta da cui essa prende forma. Nel pensiero di Nel Noddings (1999), l’attenzione si sposta sulle dimensioni educative, etiche e della pratica quotidiana, attraverso lo sviluppo di una teoria morale fondata sulla relazione di cura. Nel linguaggio comune, osserva Noddings, la cura è spesso intesa come una virtù personale: si dice, ad esempio, che una persona è premurosa, attenta o affettuosa. Anche la filosofia morale tradizionale ha contribuito a questa visione, collocando la cura tra le virtù, accanto a qualità come l’onestà o la lealtà. Riconoscere la cura come relazione consente però, secondo Noddings, di superare questa interpretazione individualistica, ponendo l’accento su un processo intersoggettivo che coinvolge due soggetti distinti: chi si prende cura (*carer*) e chi riceve la cura (*cared-for*). Affinché una relazione possa essere definita di cura, devono sussistere alcune condizioni fondamentali: il soggetto che si prende cura deve essere attento e ricettivo nei confronti dell’altro, sospendendo temporaneamente i propri bisogni, deve inoltre sperimentare uno spostamento motivazionale (*motivational displacement*), ovvero un orientamento concreto verso i bisogni dell’altro; infine, la persona che riceve cura deve riconoscere tale esperienza come autentica. È importante sottolineare che questa disposizione interiore non determina in modo univoco le azioni da intraprendere: ciò che viene fatto dipende dal contesto, dalle possibilità reali e da quanto l’altro richiede, esplicitamente o implicitamente. In questa prospettiva, la cura si configura come una relazione dinamica, fondata sull’ascolto, la reciprocità e il riconoscimento.

Joan Tronto (1990, 1993, 2013) amplia ulteriormente il campo di riflessione, invitando a ripensare radicalmente il concetto stesso di cura, sottraendolo ai confini del privato e riconfigurandolo come fenomeno politico e sociale. Tronto propone una visione del *care* come pratica che attraversa ogni sfera dell’esistenza - dal domestico al pubblico - e che, lungi dall’essere esclusiva delle donne, riguarda in particolare coloro che si trovano in posizioni subalterne. Nel suo lavoro *I confini morali* (1993), sottolinea che l’etica della cura non è un’etica “femminile”, ma piuttosto l’etica di chi, concretamente, si assume la responsabilità di rispondere ai bisogni altrui. Ancorare l’etica della cura all’esperienza del lavoro significa

¹ Tratto originariamente da: Carol Gilligan, *Résister à l’injustice : une éthique féministe du care*, in P. Paperman e P. Moliner (Eds), (2013), *Contre l’indifférence des privilégiés*.

affermare che la capacità di prendersi cura non nasce da una semplice predisposizione biologica o culturale, né può essere presunta come dato identitario. L'*ethos* della cura si costruisce nel tempo, attraverso una pratica continua che richiede risorse materiali, affettive e simboliche; come osserva Tronto, nessuno può davvero prendersi cura se è completamente esausto. La cura, in quanto processo sociale, richiede condizioni concrete per potersi esprimere e viene così ridefinita come «un'attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile. Quel mondo include i nostri corpi, le nostre identità e il nostro ambiente» (Fisher & Tronto, 1990, p. 40). L'autrice distingue successivamente i concetti di prendersi cura di (*caring for*) che si riferisce agli aspetti più concreti della cura, interessarsi a (*caring about*) che descrive il nostro investimento emotivo e il nostro attaccamento agli altri, prendersi cura con (*caring with*) che si riferisce a come ci mobilitiamo sul piano politico per trasformare il nostro mondo (Tronto, 2013). Chatzidakis et al. (2020), noti come *The Care Collective*, riprendono nel *Manifesto della cura* la distinzione originaria, sottolineando tuttavia che, pur essendo utile, essa non rende pienamente giustizia alla varietà delle forme che le pratiche e le capacità di cura possono assumere, né considera le ambivalenze e le emozioni conflittuali che ne costituiscono parte integrante. Tuttavia, dobbiamo riconoscere a Tronto, nel suo dedicarsi ad esplorare il rapporto tra cura etica e politica, il merito di aver posto l'enfasi sull'interdipendenza, sulla vulnerabilità e sui bisogni umani. Riconoscere la cura come valore democratico implica garantirne uguale accesso a tutti. Si inizia così a delineare una decostruzione dell'immagine dell'uomo come individuo totalmente autonomo e indipendente e lo stesso concetto di autonomia viene riconcettualizzato in modo non eccessivamente individualistico e astratto.

Virginia Held (2006), altra voce di rilievo del filone, sottolinea come l'etica della cura valorizzi i legami che abbiamo con altre persone, e come ogni essere umano sia inserito in una rete di relazioni che contribuiscono a formarne l'identità. Criticando il modello contrattualistico liberale come rappresentazione distorta della realtà, ridefinisce l'autonomia come la capacità di modificare e coltivare nuove relazioni, non di assomigliare al soggetto privo di vincoli delle politiche liberali, ribadendo che «il fatto che possiamo pensare e agire come se fossimo indipendenti, dipende da una rete di relazioni sociali che rende possibile che ciò avvenga» (Held, 2006, p. 14). La messa in discussione dell'individuo eguale, libero e indipendente continua a vivere nel pensiero di Eva Feder Kittay (2007) che riflette su come il riconoscimento della condizione di dipendenza, invisibile nelle rappresentazioni più diffuse dell'uomo e della società, sia essenziale per avere una società giusta, in cui l'uguaglianza sia davvero possibile.

Emerge un significato relazionale di vulnerabilità, di interdipendenza con altri/e nella cura reciproca, e di una tale abitudine ad abitare il mondo come efficace antidoto alla violenza, alla discriminazione e alla sopraffazione (Ottaviano & Perisco 2020).

Secondo Kittay, l'etica del *care* si distingue dalle teorie ideali della giustizia perché presta particolare attenzione alle esperienze concrete e alle pratiche quotidiane del prendersi cura; questa elaborazione si impegna a superare le rigide dicotomie concettuali che hanno storicamente segnato la filosofia morale, inclusa quella, ormai classica, tra *care* e giustizia. Si tratta di una teoria aperta, capace di adattarsi alla variabilità dei contesti e delle situazioni concrete in cui la cura si manifesta, e che per questo richiede l'introduzione di concetti prima assenti nei modelli normativi tradizionali. La sua ambizione, forse la sua più grande sfida ma anche la sua forza distintiva, è quella di non escludere nessuno: di pensare l'etica come rete, come tessuto relazionale. Nel contributo di Kittay, questo impianto teorico si arricchisce di un'esigenza critica: l'etica della cura non può prescindere da un esame delle pratiche reali, da un interrogativo costante su ciò che esse comportano e sulle condizioni in cui si realizzano. Ma tale critica non può essere esercitata da un punto di vista neutro o astratto: da dove, allora, è legittimo muovere? Kittay ci invita a riflettere sul fatto che ogni teoria "idealizzata" che ignori l'esistenza concreta di alcune persone - coloro che curano, coloro che dipendono dalle cure - non genera semplicemente un vuoto teorico. Come osserva Moliner, essa apre la strada a esclusioni profonde, costruendo le fondamenta filosofiche per rimuovere interi gruppi umani dalla comunità morale. All'interno di questo stesso ambito di riflessione, si fa strada una discussione tanto delicata quanto necessaria: è possibile distinguere tra *buona* e *cattiva* cura? Non ogni atto di cura è eticamente valido solo perché risponde a un bisogno. La cura, infatti, possiede sempre un aspetto strumentale, implica un fare, un agire verso l'altro. Ma quando questa dimensione è guidata esclusivamente da dovere, routine o controllo, rischia di svuotarsi del suo significato profondo. Bisogna ammettere che il *care* ideale non esiste, «il *care* è sufficientemente buono, avrebbe detto Winnicott²» (Moliner, 2019, p.94).

È attraverso l'osservazione, l'ascolto e l'esperienza del fare insieme che si costruiscono i riferimenti normativi della logica della cura, ciò che è giusto fare e come è bene farlo (Centemeri, 2021, p.80).

² Donald W. Winnicott, in "The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development" (New York: International Universities Press, 1965), ha introdotto il concetto di "madre sufficientemente buona", indicando che le cure del caregiver non devono essere perfette, ma in grado di offrire al bambino un ambiente affettivo sicuro e rassicurante, e di accompagnarlo nella crescita emotiva e nella scoperta di sé.

La cura si fonda sul riconoscimento della singolarità: non come eccezione da normalizzare, ma come elemento essenziale da accogliere e valorizzare. È nel confronto con la concretezza delle vite, con i loro bisogni specifici, le relazioni che le attraversano, i contesti che le determinano, che la cura trova i gesti appropriati, le forme adeguate a generare un benessere autentico, cioè un benessere che si definisce nell'esperienza relazionale condivisa. Questo «richiede di lasciare un margine nell'applicazione di qualsiasi norma che si voglia generale, ma anche di essere capaci di far giocare insieme logica della cura e altre logiche di relazione nel trovare modi di fare e di organizzare» (Cenetemeri, 2021, p.81).

Nel 2017 nasce il Care Collective, collettivo inglese orientato a comprendere e affrontare le diverse forme di crisi del concetto di cura. Nel 2020 pubblica *Manifesto della cura: per una politica dell'interdipendenza* (edizione italiana 2021), in cui, alla luce della pandemia e della crisi economica, finanziaria e ambientale, riflette su come l'incuria continui a regnare sovrana. Secondo la loro analisi, le cause a monte risalgono nell'ideologia individualista propria del capitalismo che ha patologizzato la dipendenza dalla cura (dipinta come fardello) invece di riconoscerla come parte integrante della condizione umana, e ancor prima nella delegittimazione della cura perché associata al concetto di femminilità, in contrasto con le rappresentazioni di autonomia e indipendenza connotate come maschili³. I legami comunitari risultano inoltre indeboliti (*comunità incuranti*) e sono sostituiti principalmente dalla famiglia che diventa l'infrastruttura di cura privilegiata dalla società. La famiglia nucleare tradizionale fornisce ancora il prototipo della relazione di cura e delle accezioni contemporanee del concetto di legame, tutte derivate dalle ramificazioni del primario "legame materno" (The Care Collective, 2021, p. 31). Tra le conseguenze di questo modello c'è il prendersi cura solo di ciò che ci appartiene rendendo i circuiti di cura sempre più ristretti e ingiusti. L'obiettivo del *Manifesto* è di dimostrare che una "cura promiscua" che non discrimini nessuno, è la pratica più radicale e rivoluzionaria che abbiamo oggi a disposizione. Ipotizzando che in uno stato in cui la cura si faccia principio organizzatore i problemi di salute mentale diminuiscono progressivamente, il *Manifesto* propone di mettere la cura al centro delle nostre vite iniziando dal riconoscere e dall'accogliere la nostra interdipendenza. In una prospettiva femminista,

³ Ci confrontiamo tutt'oggi con una visione essenzializzata del genere (immaginario dell'essere maschio e femmina essenzializzato, espresso anche nelle modalità di divisione dei compiti di cura). Una società che si prende cura delle differenze riconosce invece l'invenzione della soggettività come libertà da destini tracciati e dalle attese sociali legate alla performatività di genere.

queer, antirazzista ed ecosocialista ci restituisce una definizione di cura più ampia, come «la nostra abilità, individuale e collettiva, di porre le condizioni politiche, sociali, materiali ed emotive affinché la maggior parte delle persone e creature viventi del pianeta possa prosperare insieme al pianeta stesso» (2021, p.21).

Nel dibattito internazionale contemporaneo sul tema del *care*, si inserisce anche il contributo di Pascal Moliner (2019) che invita a rivedere profondamente il modo in cui si guarda al lavoro, alla cura e alla società, ponendo il “prendersi cura” al centro di ogni riflessione sulla convivenza. L’autrice sottolinea come immaginare il cambiamento e modificare la prospettiva sul mondo siano esigenze impellenti, e come la vita quotidiana possa diventare il laboratorio in cui far nascere un’alternativa alla crisi del nostro tempo. Il concetto di cura continua ad ampliarsi ed arricchirsi nel pensiero di Donna Haraway (2008, 2016/2019) e Puig de La Bellacasa (2012, 2017) che promuovono la visione di pratiche di convivenza responsabile e collaborativa volte a generare un equilibrio tra uomo, natura e altre specie animali e non. Nel pieno della crisi ecologica, Haraway (2016/2019⁴) si interroga su quali relazioni possiamo ancora recuperare o reinventare, non solo tra esseri umani, ma con tutte le specie che coabitano il pianeta. In questo scenario, ci invita a “restare con il problema” (*Staying with the Trouble*), abbandonando narrazioni salvifiche o apocalittiche per radicarci invece in pratiche di coesistenza, cura e trasformazione condivisa. Haraway propone una forma di pensiero che chiama “*thinking-with*”, pensare con, non da soli. Questa modalità cognitiva, ispirata al gioco del *cat’s cradle* (il gioco della corda intrecciata), si fonda sulla connessione, sulla relazionalità, e sulla capacità di tessere legami impreveduti tra specie, discipline, saperi e territori. È un invito a coltivare un’attenzione radicale verso il mondo, riconoscendo che tutto è interconnesso, tutto è contaminato, tutto ci riguarda. Il termine “Chthulucene”, usato da Haraway per nominare il nostro presente/futuro possibile, è una parola composta: deriva dal greco *khthôn* (terra) e *kainos* (nuovo, rigenerativo). Allude sia a una creatura aracniforme (il ragno *Pimoida cthulhu*), sia a un’entità tentacolare e oceanica, come un polipo con molte braccia: un’immagine potente della pluralità, dell’intreccio, della molteplicità di agenti coinvolti nell’ecologia planetaria. Il Chthulucene rappresenta un invito ad abitare il presente con consapevolezza e responsabilità, radicandoci nella terra e nelle relazioni multispecie. Come scrive Haraway (2019, p. 17), «restare a contatto con il problema richiede la capacità di generare parentele di natura

⁴ Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University. L’edizione italiana da cui sono tratte le citazioni è la seguente: Haraway, D. (2019). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero Edizioni.

imprevista». In questo contesto, arte e scienza non sono pratiche distanti, ma strumenti complementari nella creazione di visioni trasformative del mondo. Haraway le considera pratiche capaci di generare immagini e saperi che siano non solo rappresentazioni, ma interventi politici: narrazioni dense di senso, che possono agire sulla realtà, trasformando il nostro modo di percepire e vivere la natura. Questa è la proposta di un'ecologia di speranza, fondata sul con-divenire multispecie, che non rimuove il conflitto o la complessità, ma li assume come condizioni per nuove possibilità di relazione, coabitazione e cura reciproca.

María Puig de la Bellacasa (2017) sottolinea similmente la necessità di *displacing care*, ovvero di spostare lo sguardo, di dislocare la cura dai luoghi consueti in cui è stata confinata, aprendo così nuove prospettive interpretative e pratiche. Parallelamente richiama l'urgenza di *reclaiming care*: recuperare la cura come questione critica e politica centrale per le lotte contemporanee. La cura, in questa visione ampliata, non riguarda soltanto le pratiche tradizionalmente associate al lavoro di assistenza e accudimento, ma attraversa ambiti apparentemente distanti come la scienza, la tecnologia, l'ambiente. Essa si estende al mondo più-che-umano, includendo nelle sue preoccupazioni anche le ecologie fragili, le relazioni multispecie, i sistemi viventi non umani. *Reclaiming care*, dunque, significa riconoscere la cura come una posta in gioco cruciale per ripensare il presente e immaginare forme di convivenza più giuste, più sensibili, più sostenibili. In *Matters of Care*, Puig de la Bellacasa (2017) pone inoltre la cura al centro dei modi di conoscere: il "sapere come forma di cura" implica l'attenzione verso le "esperienze trascurate" (p. 61) e la disponibilità a "lasciarsi toccare, piuttosto che osservare da lontano" (p. 93). Conoscere, in questa prospettiva, significa prendersi cura: un sapere che si fa gesto relazionale e responsabile.

1.2 Il panorama italiano: prospettive educative e relazionali

Rita Fadda (1997) e Luigina Mortari (2001) figurano tra le prime autrici italiane ad aver portato alla ribalta il concetto di cura come chiave interpretativa del cammino formativo dell'essere umano, dall'inizio dell'esistenza fino alla sua conclusione, consolidando un impianto concettuale che affonda le radici nella tradizione platonica. Già negli anni Cinquanta e Sessanta, don Lorenzo Milani usa l'espressione "care", come testimonia il celebre "I care" sulle pareti della scuola di Barbiana, ma senza un esplicito legame con il costrutto filosofico; sarà poi la riflessione pedagogica a elaborare e sviluppare il termine cura come categoria centrale della relazione educativa (Boffo, Togni, 2023). Mortari sottolinea come la cura sia

insieme principio e prassi, rintracciandone i fondamenti e illustrandone le applicazioni nei contesti educativi e assistenziali (Mortari, 2006, 2008, 2015, 2019). Il suo pensiero mette in rilievo che la cura di sé costituisce la premessa indispensabile per poter autenticamente prendersi cura dell'altro. Da questa reciprocità nasce un modello che si organizza attorno a cinque direttrici:

1. La cura dell'altro presuppone la cura di sé.
2. Essa è sempre gesto concreto, esperienza incarnata nella relazione con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente sociale e naturale.
3. È inseparabile dal processo formativo, cardine dell'educazione (Cambi, 1987, 2000, 2010).
4. Si realizza nella creazione di legami autentici e vitali.
5. Richiede una competenza riflessiva che non coincide con l'abilità tecnica, ma con la capacità di comprendere e interpretare i contesti.

Se è vero che la pratica di cura è qualcosa che si apprende solo per esperienza, e non attraverso insegnamenti astratti e intellettualistici, non per questo è corretto parlare di un agire naturale; infatti, per saper agire con cura non è sufficiente essere stati destinatari di buone azioni di cura. Come prima cosa è necessario vivere in contesti dove la cura è agita da soggetti che assumono il profilo di testimoni autentici e poi poter esperire un'educazione che porti a riflettere sull'esperienza, per sviluppare la passione per la ricerca di ciò che ha senso. È il contatto con testimoni autentici della cura, accompagnato da un'educazione alla riflessione costante sul senso di ciò che accade, la condizione necessaria per sviluppare la capacità di aver cura, un modo di essere che non ha dunque nulla di naturale ma è socialmente costruito all'interno di quelle che possiamo definire *comunità di pratiche di cura* (Mortari, 2006, p.186).

Alla luce di tali coordinate, il termine cura si configura come una vera architettura pedagogica, indispensabile per ripensare l'educazione contemporanea.

Frangito e Tola nel 2021 curano un volume intitolato "*Ecologie della cura: Proseptive transfemministe*" in cui vengono esplorate le molteplici sfaccettature della cura, intrecciando prospettive, metodologie e strumenti di analisi differenti, promuovendo un dialogo vivo tra la riflessione teorica e le pratiche attiviste. In linea con le elaborazioni femministe che hanno trasformato la cura in un dispositivo critico, il testo invita a interrogarla a fondo come pratica,

come relazione e come orizzonte politico. La sfida è proporre letture trasversali, che rifiutino visioni rassicuranti, e che sappiano tenere insieme narrazioni e scale disomogenee entro un orizzonte comune, al fine di far affiorare possibilità oltre di coesistenza, sottratte alla logica dell'appropriazione, dello sfruttamento e delle gerarchie razziali e di genere che strutturano le relazioni socio-ecologiche dominanti. La cura per le autrici «non è una pratica innocente, non è sinonimo di condivisione, di creazione, di convivialità, ma comporta relazioni di potere con cui confrontarsi per modificarne il senso e trasformare le modalità del vivere comune» (Frangito, Tola, 2021, p.9).

1.3 Rigenerare mondi attraverso la cura: alternative che nascono dal basso

Curare è ricreare. L'attività performativa e trasformativa che plasma ciò che ci circonda è da intendersi anche come una forma di cura (Caleo, 2021, 155).

Nel panorama italiano molte pratiche dal basso si propongono come alternative concrete offrendo spazi di resistenza e rigenerazione. Queste forme di cura alternativa rivelano la possibilità di coniugare la cura con categorie altrettanto feconde come bene comune, mutualismo e femminismo popolare (Casadei, Andolfi, 2022). In questa prospettiva, la cura non è semplicemente un atto individuale o privato, ma una pratica collettiva e relazionale, che implica la creazione condivisa di tempi, spazi e relazioni capaci di contrastare le logiche estrattive del capitalismo neoliberale, fondato su meritocrazia, competizione e misurazione. Come sottolineato da Brunori e Musso (2023), le città moderne, dominate da logiche di sfruttamento e privatizzazione, sono sempre più spazi frammentati in cui la condivisione delle risorse primarie e l'accesso agli spazi comuni sono ostacolati da un sistema che premia l'individualismo e la competizione. In questo scenario, le pratiche di *commoning* rappresentano una via per ripensare e riappropriarsi degli spazi, creando luoghi di soglia (beni comuni) non concepiti come semplici spazi di consumo, ma come territori relazionali dove la cura diventa il principio fondante di una forma alternativa di vivere i luoghi. Questi luoghi si configurano come esempi di spazi comuni in cui la cura non è ridotta alla dimensione individuale o familiare, ma assume una dimensione collettiva e politica, in grado di rispondere a una crisi sociale e urbana attraverso pratiche di interdipendenza e cooperazione. In questi contesti, la cura diventa simbolo di un sistema alternativo, che rimette al centro le relazioni,

la corresponsabilità e il valore del tempo e della natura, offrendo una risposta concreta e immaginativa alle sfide imposte dal sistema capitalistico.

Il *commoning*, inteso come territorializzazione delle pratiche di cura, apre nuovi orizzonti per la trasformazione della città. In un mondo sempre più dominato dalla privatizzazione e dalla disuguaglianza, le pratiche di cura e di *commoning* femminista si rivelano quindi strumenti di trasformazione sociale e politica, promuovendo modelli alternativi di equità sociale ed economica e di solidarietà intergenerazionale. Un altro esempio di cura dal basso è rappresentato da *Pirate Care*⁵, progetto digitale transazionale che dal 2018 riunisce ricercatori e attivisti, anche italiani, intorno alla sfida della “crisi della cura” investendo nella tecnologia come strumento di resilienza trasformativa per affrontare il tema della scarsità delle risorse e delle disuguaglianze, e contribuire a un riorientamento delle priorità sociali e dei linguaggi. In sintonia con le modalità contemporanee di intendere la cura, il sito offre l’accesso a libri di testo, articoli e strumenti attraverso la *Memory of the World Library*. Si tratta di un dispositivo pensato per sostenere e attivare processi collettivi di apprendimento a partire da queste pratiche, incoraggiando chiunque a utilizzare liberamente il syllabus, a organizzare percorsi di apprendimento autonomi e a riadattarlo, riscriverlo ed espanderlo in base alla propria esperienza e alle proprie esigenze pedagogiche.

Rigenerare mondi attraverso la cura significa allora ripensare radicalmente la qualità delle relazioni sociali ed ecologiche: quali vale la pena coltivare e quali, invece, devono essere disarticolate per rendere possibile una vita comune più giusta e vivibile? La riconfigurazione dal basso della cura rappresenta così un terreno di lotta e immaginazione, dove si gioca la possibilità stessa di generare “modi di vita che vale la pena vivere”(Fragnito, Tola, 2021, p.15). Come ci ricorda Centemeri (2021), la logica della cura affonda le sue radici in una condizione bio-antropologica originaria: la dipendenza dalla nascita e la (inter)dipendenza sociale ed ecologica che accompagna tutta l’esistenza umana. La cura, dunque, non si esaurisce nei registri dell’utilità o dello scambio, ma si muove nei territori del crescere, del creare, del convivere. In questo quadro, emerge un nuovo tipo di soggettività, che non si fonda sull’autosufficienza o sul dominio, ma su una autonomia relazionale, costruita nel continuo confronto con altri esseri viventi, umani e non, e con l’ambiente materiale che ci circonda. Questa visione non idealizza la cura né la considera “buona a prescindere”, ma ne assume il potenziale critico e costruttivo, utile per comprendere la complessità e immaginare una

⁵ Per ulteriori informazioni sul progetto *Pirate Care*, si rimanda al sito <https://pirate.care/>.

nuova cultura relazionale. In particolare, la prospettiva del lavoro di cura consente di denunciare le ingiustizie strutturali del sistema attuale - esclusione, sfruttamento, discriminazione - e allo stesso tempo di costruire strumenti di cambiamento. Ma perché questo cambiamento sia reale è fondamentale che le categorie di “cura” e di “riproduzione” siano capaci di articolarsi con l’esperienza vissuta dalle persone, senza volerla ridurre o rappresentare in modo univoco. L’ascolto e l’attenzione al contesto diventano così elementi imprescindibili di una pratica politica che vuole trasformare, con cura, il mondo.

1.4 Chi ha cura di chi ha cura? Cura di sé, corpo politico, resistenza e posizionamento

La domanda “chi ha cura di chi ha cura?” invita a spostare lo sguardo verso coloro che, pur trovandosi al centro dei processi di cura, spesso restano ai margini del riconoscimento sociale, politico ed economico. Il tema della cura di sé, in particolare, affonda le sue radici nella riflessione delle pensatrici nere radicali, che hanno saputo articolare in maniera profonda la relazione tra cura, corpo e resistenza. Mackda Ghebremariam Tesfàù (2021) apporta un interessante contributo nel volume curato da Frangito e Tola (*Ecologie della cura*) sul tema della cura di sé. Citando bell hooks (1993) ricorda che la cura di sé inizia con la capacità di curare teneramente e amorevolmente il proprio corpo, ma per le donne nere e per altri soggetti marginalizzati, questo gesto apparentemente semplice assumeva un significato radicale: un atto di sopravvivenza politica in un mondo che disconosceva la loro umanità e ne svalutava l’esistenza. Audre Lorde (1993) lo definisce con forza: la cura di sé è un atto di guerriglia in una società che prospera sulla svalutazione dei corpi neri.

Nel femminismo nero, concetti come l’amore di sé (*self care/self love*), la resilienza (*resilience*) o la guarigione (*self recovery/healing*) non sono retoriche individualiste, ma strumenti collettivi di sopravvivenza e trasformazione. La casa, la famiglia e la comunità diventano spazi di resistenza, luoghi ambivalenti dove proteggersi dal razzismo esterno e, al tempo stesso, affrontare le tensioni interne generate dal patriarcato. Curare la propria casa e la propria famiglia non è solo un gesto privato, ma un atto politico di emancipazione, soprattutto quando si conquista dopo una storia di esclusione e subalternità. In questo contesto, le pratiche di cura di sé non servono a chiudersi in un benessere individuale, ma a elaborare il dolore sistemico e a fondare un attivismo politico e terapeutico antirazzista e anticoloniale (Nayak, 2019). Le comunità razzializzate «non solo portano il peso di traumi transgenerazionali, ma sono anche sottoposte costantemente a processi di ritraumatizzazione» (Mackda Ghebremariam Tesfàù,

2021, p.96): per questo, la cura di sé non può che essere collettiva e situata, costruita a partire da corpi segnati, da esperienze storiche condivise, da una materialità politica concreta.

Durante la pandemia di Covid-19, l'appello alla *self-care* è stato spesso assorbito e svuotato dal linguaggio neoliberale, trasformandosi in un'esortazione individualista a gestire da sé ciò che il welfare non garantiva più. Ma è proprio qui che emerge con forza la necessità di differenziare le forme della cura di sé. Senza un corpo collettivo e politico, la *self-care* rischia di diventare una trappola neoliberale, una forma di auto-sfruttamento mascherata da empowerment (Michaeli 2017). Anche all'interno di altre comunità marginalizzate (LGBTQIA+, persone con disabilità, popolazioni indigene) si registrano pratiche collettive di cura di sé. Queste esperienze mostrano che la cura non è mai neutra né universale: assume significati diversi a seconda dei traumi condivisi, dei contesti di oppressione, delle relazioni di potere che la attraversano. Solo riconoscendo questa pluralità di sguardi e posizionamenti è possibile restituire alla cura di sé la sua potenza trasformativa. In definitiva, la cura di sé nei femminismi marginalizzati non è un lusso individuale, né un prodotto di mercato: è una pratica di sopravvivenza collettiva, un modo per tenere insieme il corpo e la politica, la ferita e la lotta. È cura di chi ha cura, nella consapevolezza che nessuna liberazione è possibile senza ascolto, protezione e trasformazione reciproca.

Un esempio contemporaneo particolarmente significativo è offerto dall'artista e attivista irachena Sundus Abdul Hadi con il progetto *Take Care of Your Self* (2020). Lavorando a partire da una posizione marginale, Abdul Hadi riflette su come gli atti di cura di sé possano diventare catalizzatori positivi per il benessere collettivo e strumenti fondamentali per costruire comunità di cura. Attraverso la condivisione di risorse, pratiche e strumenti, propone vie per decolonizzare la cura attraverso l'arte, mettendone in luce il potere trasformativo.

Nell'opera, che si sviluppa tra una mostra e un libro, l'artista indaga criticamente il concetto di cura in connessione con la giustizia sociale, evidenziando come il linguaggio artistico possa contribuire a costruire narrazioni capaci di contrastare oppressione sistemica e traumi collettivi. Abdul Hadi amplifica le voci di soggettività marginalizzate, riunisce artiste e artisti transculturali che operano sull'intersezione tra lotta e cura, e sottolinea l'importanza di creare "spazi coraggiosi": luoghi dove si possa disinnescare la paura e coltivare possibilità di liberazione. Questa prospettiva mette al centro il legame tra cura del sé e cura collettiva, in una visione in cui il lavoro di cura diventa parte del processo di decolonizzazione, a partire dal corpo, dall'esperienza vissuta, fino alla dimensione comunitaria. Come scrive Abdul Hadi:

Le domande cominciano dal sé, poi si muovono verso la società, e infine verso il mondo (p.49).

Che senso ha la cura, se non viene usata per l'autoconsapevolezza, per costruire comunità e per tendere verso la liberazione? Che senso ha la cura di sé, se le sue pratiche feriscono il pianeta, o se sono indifferenti alla sofferenza del mondo e alla questione del privilegio? Che senso ha la cura, se perpetua sistemi di oppressione, cancellazione e appropriazione, rafforzando in realtà i mercati capitalisti distruttivi? [...] Per essere davvero trasformativa, la cura deve essere decoloniale e intenzionale" (p.141).

In questa visione, la gioia diventa un'arma, l'immaginazione una medicina, e la cura un atto rivoluzionario. Prendersi cura di sé non è fuga individuale, ma gesto espansivo, politico e profondamente inter-relazionale. Lo afferma anche Ahmad Naser-Eldein, una dei partecipanti al progetto, riconoscendo che:

Ho imparato che prendermi cura di me stesso significa prendermi cura della mia comunità, assicurandomi che possiamo avanzare e crescere insieme. Con la comunità, la cura di sé si proietta su una scala più ampia (p.71).

Nella stessa direzione si muove Glavina, altra partecipante, per cui:

Comprendere la cura di sé significa situarla all'interno della cura comunitaria, dove il nostro benessere e la nostra capacità di prenderci cura di noi stessi sono intrinsecamente legati al contesto relazionale: alle persone che ci circondano. La nostra capacità di guarire e di agire, anche quando nasce dal sé, è resa possibile dallo spazio e dallo sguardo degli altri (p.124).

In questo orizzonte, la politicizzazione della cura di sé assume una funzione profondamente trasformativa: le pratiche di self-care non sono isolate, ma diventano azioni collettive, capaci di interrompere le routine, di generare fratture nel quotidiano e trasformare emozioni negative in possibilità di cambiamento. Condividere strumenti e saperi legati alla cura diventa così un atto comunitario, un modo per redistribuire attenzione, energia e tempo verso chi è maggiormente in difficoltà, generando spazi di libertà dove la cura non è un privilegio, ma un diritto condiviso.

CAPITOLO SECONDO

Dall'arte della cura all'arte che cura: pratiche e immaginari per nuovi mondi

2.1 L'apprendimento come cura trasformativa

Dopo aver esplorato il potenziale trasformativo delle pratiche femministe di cura, forme di resistenza, di autoriconoscimento e di costruzione collettiva di soggettività, emerge la necessità di immaginare spazi e percorsi in cui tali pratiche possano essere apprese, condivise e coltivate, e di interrogarsi su come l'immaginazione e l'educazione possano anch'esse farsi spazi di cura. La cura non è solo un agire individuale o un'etica astratta, ma si radica in modi di apprendere, di abitare i legami, di stare al mondo; richiede consapevolezza, responsabilità, tempo, ascolto. Per questo, può e deve diventare oggetto di educazione: scommettere sulla cura attraverso l'educazione significa scommettere sulla possibilità di trasformare le relazioni, le istituzioni e persino il senso del vivere comune, partendo dal corpo, dall'esperienza, dal quotidiano. In tempi di crisi, scommettere sulla cura diventa atto affettivo, gesto rivoluzionario, esercizio trasformativo. È necessario allora chiederci come si imparano queste pratiche, in quali contesti, e come si possono trasformare. È in questo orizzonte che prende forma una riflessione sull'apprendimento trasformativo, inteso non come semplice acquisizione di conoscenze, ma come pratica affettiva e critica in grado di rimettere in discussione i propri sistemi di riferimento e di generare cambiamento. Il bisogno di definire la realtà accompagna l'umanità da sempre: soggetto e mondo si definiscono l'un l'altro, si co-costruiscono attraverso rappresentazioni e pratiche che si formano continuamente nelle famiglie, nelle istituzioni, nelle relazioni intime, nelle scuole, lungo le strade, nelle città, ovunque emergano pratiche condivise e modi originali di vedere e sentire se stessi e gli altri (Casadio, 2015).

In questo presente segnato da crisi ambientali, sociali ed esistenziali, la realtà sembra spesso sfuggire ai confini tradizionali della rappresentazione. Come ricorda Moscovici (1961), ogni nuova rappresentazione sociale nasce da una situazione innovativa, da un evento inedito, inatteso o sconosciuto. All'inizio del mio percorso di ricerca, a ridosso della pandemia, ho iniziato ad interrogarmi su quali fossero le rappresentazioni condivise della cura, e se, in un mondo improvvisamente ridefinito da isolamento, fragilità e interdipendenza, si stessero trasformando le relazioni di cura verso noi stessi, gli altri e il mondo, aprendo così la possibilità di un ripensamento delle pratiche e delle narrazioni del *care*. Gran parte dell'apprendimento che viviamo si limita a costruire conoscenze, ma non produce trasformazioni profonde.

L'apprendimento trasformativo, come teorizzato da Mezirow (1991), implica la messa in discussione delle proprie cornici di riferimento, ovvero i filtri attraverso cui interpretiamo l'esperienza. Mettere in discussione tali prospettive richiede disponibilità al dubbio, tolleranza dell'incertezza, apertura al cambiamento: tutti elementi che rientrano in una pedagogia della cura, orientata alla trasformazione e non alla riproduzione. Sin da bambini cresciamo all'interno di una famiglia, comunità, cultura, esposti ai valori e alle convinzioni che incontriamo nel nostro ambiente e che nel corso degli anni si strutturano in quelle che Mezirow definisce prospettive di significato e divide in tre tipologie:

- psicologiche: includono credenze su chi siamo e su cosa siamo o non siamo in grado di fare (concetto di sé, sentimenti, inibizioni, meccanismi di difesa);
- sociolinguistiche: credenze sul mondo, la società e su come sono organizzati (riguardano convinzioni circa il genere, la religione, la razza, i ruoli, le norme sociali, i codici culturali/linguistici);
- epistemologiche: modalità attraverso cui concepiamo la conoscenza e gli usi che ne facciamo.

Le prospettive di significato sono come “solchi nella mente”, modalità attraverso cui pensiamo, sentiamo e agiamo automaticamente, senza porci domande o ulteriori riflessioni (Kroth, Cranton, 2014). Forse la maggior parte delle volte, semplicemente non siamo disposti a impegnarci in queste domande, quando tuttavia ci imbattiamo in un'esperienza o in una nuova forma di conoscenza che non rientra nell'attuale sistema di riferimento, in un evento che mette in discussione valori, convinzioni e aspettative su ciò che accadrà dopo, un dilemma disorientante come lo definisce Mezirow (2003), possiamo scegliere due strade. La prima è rigettare e negare “il nuovo” che non viene compreso perché può generare paura, ansia, sofferenza, e ci si può sentire più al sicuro nelle “cornici di riferimento” fino ad allora conosciute; la seconda invece implica accogliere l'ignoto, sfidare i dubbi e le incertezze, superare le resistenze al cambiamento, superare se stessi a volte e le proprie paure, assumersi il rischio del cambiamento e riformulare le proprie prospettive di significato.

Questa è la strada che può segnare l'inizio di un apprendimento trasformativo.

Le prospettive di significato, come l'*habitus* di Bourdieu (2021), operano silenziosamente nei nostri modi di pensare, sentire e agire. Tuttavia, riconoscerne il carattere plasmabile significa affermare la possibilità di trasformare anche le strutture interiorizzate del dominio, attraverso il desiderio, la riflessività e le pratiche quotidiane. In un tempo di crisi, la capacità negativa di

cui parlava Keats, e che Bion (1962) ha poi ripreso, diventa fondamentale: saper sostare nel dubbio, nell'ambiguità, nel non sapere è una competenza trasformativa e relazionale.

Per autrici come bell hooks (1989,1990, 1993) e Audre Lorde (1993), il linguaggio è la prima sede del potere trasformativo. Dalla marginalità, esse tracciano sentieri di resistenza, di guarigione, di affermazione del sé e della collettività. La loro visione ci insegna che educare è un atto di cura e di libertà, un modo per trasgredire i confini imposti e immaginare altri mondi possibili. L'educazione può così diventare pratica politica del *care*, spazio di rigenerazione affettiva e relazionale, fonte di conoscenza situata e incarnata. Insegnare a trasgredire, in quest'ottica, significa insegnare a prendersi cura: del linguaggio, del sé, dell'altro, del mondo. Se la cura è gesto politico e trasformativo che prende forma nel linguaggio e nella pratica dell'educazione, è proprio a partire da questa relazione tra cura, narrazione e apprendimento che si può intravedere una funzione più ampia e profonda: quella che Casadio (2015) definisce *funzione curativa* descrivendola come la capacità di cogliere l'articolazione sé/mondo quale un caso tra molti altri possibili, di relativizzare la propria posizione, il proprio punto di vista, e di comprensione di un processo in fieri: una storia che può essere aggiornata. In questo modo si può aprire la rappresentazione a diverse letture possibili, a diversi modi di incontrare l'altro e di creare con questo una nuova narrazione: una storia ancora tutta da inventare.

Trovare il modo di dare espressione ad una funzione curativa, a libertà e trasformazione in contesti caratterizzati da paura e oppressione non è tuttavia un compito facile. L'influenza del background culturale sulle pratiche educative coinvolge tutti coloro che fanno parte di un medesimo contesto; quello delle vite degli educatori, ad esempio, e gli eventi critici nelle loro storie, non sono solo elementi di sfondo: modellano le loro vite, credenze e pratiche; da qui il bisogno di attenzionare le loro esperienze e i processi di costruzione identitaria. Se il cuore delle pratiche educative trasformative risiede nel rendere i soggetti autonomi, tale processo emancipativo può essere reso possibile solo in presenza di educatori altrettanto autonomi e che possano agire come promotori di cambiamento. In contesti sfavorevoli, segnati dalla paura e dal trauma, questo aspetto non rappresenta tuttavia un dato di fatto. Quanto possono essere efficaci gli educatori nel facilitare percorsi di cura e apprendimento trasformativo quando hanno sperimentato o stanno ancora vivendo violenza e oppressione?

Quali livelli di trasformazione sono possibili, e in che misura la paura e il trauma possano impedire l'azione pedagogica e limitare la libertà di esplorare modi di pensare inediti o alternativi?

La teoria classica di Mezirow (2003) disegna la figura del formatore come adulto autoriflessivo, autonomo e critico, in grado di riesaminare le proprie prospettive di significato a seguito di eventi disorientanti e accompagnare il formando nella riflessione critica; postulando come condizione un adulto naturalmente capace di sviluppare un processo riflessivo (Newman, 2014; Biasin, 2016). Mezirow «inverte condizione e risultato poiché implica come postulato di partenza (e non di arrivo) un adulto sempre capace di cogliere opportunità di apprendimento» (Biasin, p. 152). La sua teorizzazione, che possiamo inquadrare in una cornice umanista, costruttivista e individualmente orientata, viene criticata per aver trascurato la dimensione del cambiamento sociale, motivo per cui nelle successive riformulazioni diviene centrale il ruolo del contesto nell'influenzare e mediare i processi di apprendimento trasformativo. Il tema del cambiamento sociale diventa un obiettivo nell'ambito dell'*adult education* allo scopo di affrontare questioni legate all'oppressione politica e sociale (Kroth, Cranton, 2014): la dimensione contestuale culturale e sociale inizia ad essere attenzionata inaugurando un approccio dal carattere *emancipativo-sociale* (Taylor, 2017; Fisher-Yoshida, Geller e Schapiro 2009). Si inizia a riflettere su come i processi che ci aiutano a ordinare e classificare il mondo siano influenzati anche dalla nostra posizione sociale impattando il modo in cui vediamo il mondo e allo stesso tempo il modo in cui il mondo ci vede.

Alhadeff-Jones (2017) nel riformulare la teoria ai fini di promuovere un'educazione emancipativa, suggerisce che la comprensione dei processi trasformativi richiede analisi contestualizzate di ritmi, modelli e vincoli temporali. Sviluppare l'autonomia implica atti di negoziazione tra il proprio ritmo temporale naturale e le forme di tempo sfaccettate, complesse e talvolta contraddittorie sperimentate nella vita quotidiana. Gli apprendimenti e i processi emancipatori sono biograficamente e dinamicamente situati in un sistema ecologico che comprende diversi modelli e configurazioni del tempo. Il ruolo dell'educatore consiste quindi nel sostenere la costruzione di una singolare capacità di negoziare un nuovo equilibrio in relazione agli aspetti temporali dettati dal contesto e ai personali ritmi di autonomia (Alhadeff-Jones, 2017).

2.2 Abitare la marginalità come luogo di resistenza

John (2016) nel riportare i risultati del progetto *Human Rights, Democracy and Development* (un progetto di educazione degli adulti finalizzato a promuovere processi di apprendimento trasformativo nelle zone rurali del KwaZulu-Natal, Sud Africa, una provincia caratterizzata da violenza politica e guerre civili) ha attenzionato i bisogni degli educatori locali in termini di

formazione e supporto nel loro lavoro. La violenza propria di questi contesti ha generato particolari schemi comportamentali che venivano riproposti sia dagli studenti che dai loro educatori. Il potenziale che risiede nei processi trasformativi è un prodotto delle interazioni dinamiche tra contesto, esperienze di vita e pratiche educative, e perché si dispieghi è necessario che gli educatori diventino più consapevoli dell'influenza delle proprie esperienze, dei sistemi cui fanno riferimento e del potere dei propri pregiudizi. Tuttavia, contesti sfavorevoli non sono necessariamente quelli segnati da guerre, conflitti, o violenza; ma tutti i contesti di vita che negano o rendono difficile la piena espressione dell'individuo, prospettando futuri chiusi e omologanti senza lasciare spazio a possibili alternative.

Come è possibile trasformare percorsi esistenziali in contesti non facilitanti? Come può un individuo esercitare una forza sul suo ambiente? Quanto adattamento, quanta trasformazione? In *Autobiografia di uno spaventapasseri* Cyrulnik (2009) parla di sopravvissuti che diventano spaventapasseri e che potranno tornare ad essere persone vere a patto che il loro ambiente li lasci parlare. Si tratta di sopravvissuti a storie spezzate, in frantumi, ad esperienze traumatiche che hanno bisogno di uno spazio per la parola, che offra la possibilità di simbolizzazione e di liberazione attraverso la condivisione di storie e di più interpretazioni per dare espressione alla ferita e permettere una sua ricomposizione. Quando il trauma è così diffuso da attraversare generazioni, la cura diventa un atto di sopravvivenza. In questo contesto, la *contro-narrazione* alla violenza è la cura stessa: un gesto che sposta il racconto della lotta, dal dolore e dalla sopraffazione, verso la cura e la liberazione. Decolonizzare la cura significa quindi restituirle una dimensione politica e collettiva, fondata sulla conoscenza, sull'accessibilità, sulla resilienza e sulla giustizia (Abdul Hadi, 2020); è un percorso che dà valore alla solidarietà e alla possibilità di ricucire legami attraverso pratiche radicali di attenzione e riparazione.

Creare uno spazio e le condizioni per permettere il dispiegarsi di narrazioni altre, dando voce a storie anche marginali, divergenti dai significati e dai modelli comunemente condivisi, può diventare una forma di resistenza e una possibilità trasformativa per soggettività molteplici (Perisco, Ottaviano, 2020). Si tratta di «mettere in circolo contronarrazioni come strumento e metodologia di diserzione dalla trama che, ancora, struttura in maniera significativa il reale che viviamo» (p.16) per poterlo vivere in maniera creativa.

Gli spazi possono essere trasformati, degli spazi ci si può appropriare (hooks, 2020, p.133)

Nell'elogiare il margine come luogo di radicale possibilità bell hooks (2020) scrive:

Io sono al margine. Faccio una distinzione precisa tra marginalità imposta da strutture oppressive e marginalità eletta a luogo di resistenza - spazio di possibilità e apertura radicale. Questo luogo di resistenza è permanentemente caratterizzato da quella cultura

segregata di opposizione che è la nostra risposta critica al dominio. Noi giungiamo in questo spazio attraverso la sofferenza, il dolore e la lotta. [...] La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (p.134).

L'implementazione di pratiche espressive nei contesti di apprendimento che favoriscono modalità conoscitive in cui entrano in gioco anche le dimensioni immaginative, affettive, somato-sensoriali, intuitive e spirituali, promuove uno sguardo più profondo per comprendere le proprie credenze ed esperienze in una visione integrata, creando un ambiente sicuro per il dispiegarsi di processi trasformativi (Yorks & Kasl, 2006, 2012). Perry (2021) ad esempio propone una serie di quesiti su cui educatori e discenti possono riflettere per porsi in ascolto di se stessi in relazione al contesto, alla situazione e alle relazioni che vivono:

Da dove viene questa sensazione? Come ha imparato il mio corpo a reagire in questo modo particolare? In quali altre occasioni è emersa questa sensazione? Quali sono state le conseguenze? Questa sensazione mi rende più o meno capace di considerare più prospettive o interpretazioni di una situazione? (Perry, 2021, p. 347).

In questo modo si apre la possibilità per pensare ed interrogare le modalità attraverso cui ci si *muove nel mondo* ed immaginarne altre. Come potrebbe quindi nascere e crescere una funzione curativa nel terreno della pedagogia? «Al centro delle pratiche di apprendimento e insegnamento dovrebbe esserci la messa in questione, il disimparare come si impara» (Fragno, Tola, 2021, p.115), insieme alla cura collettiva nel sostenere l'immaginare e le pratiche per trasformare lo stesso immaginare in pratica, nell'unicità dei molteplici modi attraverso cui diamo senso al mondo.

2.3 Tra femminismo, arte e attivismo: costruire comunità di cura

La percezione si costruisce attraverso le esperienze che l'attraversano e la plasmano. Quali immagini abitano questi meccanismi percettivi, agendo, in forma implicita o esplicita, sull'immaginazione figurativa?

Nutro una profonda convinzione nel potenziale sovversivo delle immagini, capaci di generare un legame emancipatorio con il proprio mondo interiore e con il contesto circostante. In un

tempo in cui la crisi dell'immaginazione limita la possibilità stessa di re-immaginare il presente e di concepire il futuro in forme inedite, la riattivazione dell'immaginario si configura come condizione imprescindibile per ogni autentico esercizio di libertà. Attraverso l'impiego "dell'immaginario femminista" (Clover, Sanford & Harman, 2022) come strumento pedagogico di resistenza e trasformazione, intendo articolare alcune riflessioni sulle pratiche di cura comunitaria mediate dall'espressione artistica in ambito educativo. *L'immaginario femminista* è qui inteso come la capacità di pensare l'impensabile, ascoltare voci marginalizzate, disturbare lo status quo e generare nuove conoscenze e visioni, « esaminando, immaginando, mettendo in pratica e mettendo in discussione le relazioni esistenti tra educazione degli adulti, potere, giustizia di genere, colonialismo e cambiamento sociale in un momento storico in cui speranza e possibilità sembrano sempre più difficili da afferrare e mantenere» (Clover, Sanford & Harman, 2022, p.16). Non si tratta soltanto di un esercizio intellettuale, ma di una vera e propria pratica trasformativa, capace di rompere con le relazioni di potere dominanti e immaginare mondi alternativi fondati sulla giustizia, la cura e la solidarietà.

Le pratiche estetiche e fondate sull'arte, in particolare, assumono un ruolo centrale: esse agiscono come veicoli di apprendimento e giustizia sociale, dando forma visiva, narrativa e sensoriale a ciò che spesso resta taciuto o invisibile. Come suggerisce Helmore (2021), l'immaginazione non è neutrale: esercitarla attraverso l'arte significa intervenire attivamente sul futuro, perché controllare l'immaginazione significa, in parte, controllare ciò che può accadere. In questo senso, Solnit (2014) sottolinea che una delle radici della crisi contemporanea è proprio un fallimento dell'immaginazione (p.24).

L'immaginario femminista si manifesta così come una forza estetica e politica, capace di tenere insieme razionalità e gioco, logica e creatività, vulnerabilità e rischio. Attraverso le arti visive e le narrazioni, diventa possibile riattivare significati, costruire connessioni empatiche e restituire senso a esperienze individuali e collettive di oppressione, marginalizzazione, ma anche di speranza e desiderio di cambiamento (Clover, Sanford & Harman, 2022; Helmore, 2021). Come ricorda Chatzidakis et al. (2020), una domanda semplice ma radicale può guidare questo percorso trasformativo: «E se mettessimo la cura al centro della vita?» (p.5). È in questo "what if", in questa apertura speculativa, che si radica il cuore stesso dell'immaginario femminista: una tensione verso ciò che ancora non esiste, ma che può essere immaginato e praticato. L'obiettivo è quello di favorire l'apertura di conversazioni critiche orientate al ripensamento di spazi e pratiche che promuovano la cura comunitaria. Si auspica la creazione di ambienti capaci di alimentare tanto l'immaginazione quanto il pensiero critico,

incoraggiando una consapevolezza più dinamica e creativa, nonché un approccio educativo trasformativo. La sfida consiste nell'apprendere non solo a "essere" negli spazi, ma a viverli come luoghi di possibilità, in grado di coniugare il bisogno di autonomia con quello di appartenenza, il desiderio di libertà con l'esperienza di una comunità condivisa. È essenziale poter abitare contesti di cura, sia sul piano materiale che su quello relazionale ed emotivo, che consentano a ciascun individuo di esistere senza timore, di apprendere senza pressione, di esercitare una libertà dell'essere e di esprimere appieno il proprio potenziale. In tale prospettiva, l'arte è capace di comunicare messaggi che trascendono confini e barriere e può configurarsi come uno spazio prezioso per intraprendere percorsi di guarigione, tanto da difficoltà personali quanto da sistemi di potere unidirezionali. L'espressione artistica può costituire una forma di resistenza alla dominazione e alle gerarchie sociali, contribuendo alla costruzione di spazi liberi da ideologie razziste, sessiste, patriarcali, omofobe, transfobiche e classiste, spazi in cui la vulnerabilità non sia solo accettata, ma valorizzata come componente fondamentale dell'esperienza umana.

L'immaginazione ci permette di abbracciare realtà alternative: essa apre spazi di possibilità in cui possiamo riconoscerci reciprocamente, sviluppare comprensione ed empatia (Thayer-Bacon, 2010). Attraverso la forza espressiva delle arti, l'immaginazione guida la costruzione di nuovi paradigmi, mettendo in relazione elementi frammentati e disvelando connessioni e forme prima invisibili (Greene, 1995). Attivare l'immaginazione significa non solo accedere al possibile, ma anche individuare le lacune, gli spazi vuoti che attendono di essere abitati mentre ci muoviamo «dall'«essere» a ciò che «potrebbe essere», fino a ciò che «dovrebbe essere»; liberare l'immaginazione, dunque, equivale a liberare anche il potere dell'empatia: un movimento che ci rende più presenti agli altri e, forse, più capaci di prendercene cura» (Greene, 2007, p. 4).

Come possiamo tentare di creare spazi di cura, alla luce delle condizioni ambientali, sociali e istituzionali in cui siamo immersi? Ripensare gli spazi, considerando tanto le loro dimensioni materiali quanto quelle immateriali, attraverso l'adozione di nuove lenti interpretative e l'avvio di una conversazione collettiva su come ci sentiamo (e desideriamo sentirci) all'interno di essi, può rappresentare un punto di partenza significativo. Da questa prospettiva, è possibile apprendere nuove modalità espressive e relazionali, fondate sulla vulnerabilità e su un senso più autentico di umanità condivisa. Ciò implica la necessità di un cambiamento sistemico, che si sviluppi sia dall'interno verso l'esterno, sia dall'esterno verso l'interno. Il mondo

accademico è chiamato a interrogarsi su queste questioni e ad aprirsi a una trasformazione epistemologica e metodologica. La ricerca potrebbe (e dovrebbe) diventare più accessibile, orientata al benessere collettivo e sensibile alle istanze sociali. Un'istituzione non dovrebbe essere concepita esclusivamente come un luogo di transito o come un insieme di strutture rigide e predeterminate, piuttosto, può essere ripensata come uno spazio capace di storicizzare l'esperienza: un ambiente che favorisca la riflessione profonda, la consapevolezza di sé, il pensiero critico e la cura della comunità. Quali dinamiche di potere, vincoli e possibilità, quale immaginario istituzionale abbiamo ereditato dal passato e come potremmo avviare una sua decostruzione, al fine di aprire la strada a spazi e pratiche orientati al benessere individuale e collettivo?

Thayer-Bacon (2010), richiamandosi alle visioni di Bateson (1994) e Greene (1995), propone l'idea di una comunità a cui possiamo aspirare, una comunità democratica ideale, sempre in divenire, nella quale ci sentiamo a casa. In questa prospettiva, Greene (2007) sottolinea il ruolo centrale dell'immaginazione come risorsa epistemologica nella ricerca della conoscenza. La sfida educativa consiste nel creare spazi di apprendimento che siano capaci di accogliere le narrazioni esistenziali degli individui e le loro molteplici appartenenze, all'interno di cornici istituzionali e sociali spesso rigide. In tali spazi, le esperienze personali possono essere esplorate attraverso modalità estetiche e riflessive, in dialogo con ambienti con cui si stabiliscono connessioni emotive e corporee. L'essere presenti in questi contesti sensibili con un'attenzione consapevole dischiude il potenziale autentico, complesso e trasformativo dell'apprendimento. In questa direzione si colloca anche il pensiero di Sheri R. Klein (2017), che riconosce nel rapporto con il paesaggio quotidiano un potenziale evocativo capace di risvegliare esperienze di apprendimento trasformativo. Klein (2017) propone un modello articolato in tre fasi - contemplazione, immersione, riflessione - che funge da guida per l'esplorazione e l'interpretazione degli spazi, supportando lo sviluppo di una consapevolezza profonda e situata. A suo avviso, l'autoconsapevolezza non è un processo lineare o confinato entro i limiti spazio-temporali di una specifica esperienza di apprendimento, bensì costituisce una rete infinita, in costante trasformazione. Partendo dalla propria esperienza trasformativa in relazione ai paesaggi quotidianamente abitati, Klein sottolinea il valore trasformativo dell'osservazione: un atto che implica fermarsi, prestare attenzione, cogliere la bellezza e la meraviglia nelle molteplici forme della vita quotidiana. In un mondo contemporaneo saturo di stimoli e distrazioni, l'osservazione rappresenta un'opportunità per riconnettersi con il potenziale del sé, degli altri e del momento presente. Essa consente di percepire

simultaneamente sia i piccoli dettagli sia la totalità dell'insieme, attivando uno sguardo sensibile e sfaccettato. All'interno della sua indagine fenomenologica, Klein attribuisce un ruolo centrale agli spazi vissuti nei processi di attribuzione di significato; gli spazi quotidianamente abitati, infatti, possono fungere da porte estetiche verso forme di comprensione immaginative, simboliche ed emotive. Come l'arte, i paesaggi invitano a un tipo di attenzione che richiede una ricettività viscerale, cognitiva, immaginativa ed emotiva (White, 2013). Attraverso un coinvolgimento riflessivo con il mondo, passando da un'attenzione passiva a una consapevolezza piena, può emergere qualcosa di nuovo: Bateson (1994) definisce questa disposizione come "la capacità di provare stupore di fronte all'ordinario" (p. 56). In sintonia con Bateson e Klein, anche Greene (1977), esplorando i concetti di "presenza radicale/piena consapevolezza" (*wide-awakeness*) e di attenzione piena alla vita, afferma:

Se davvero è vero, come credo che sia, che il coinvolgimento con le arti e le discipline umanistiche ha il potenziale di suscitare proprio questo tipo di riflessività, allora è necessario trovare modi per integrarli consapevolmente in ogni livello del processo educativo; e farlo con lucidità, comprendendo cosa significhi permettere alle persone di prestare, a partire dal proprio punto di vista unico, 'piena attenzione alla vita' (p. 121).

In quest'ottica, re-immaginare il modo in cui pensiamo lo spazio diventa una chiave fondamentale per lasciare aperte nuove e molteplici prospettive interpretative e dialogiche. Non possiamo tuttavia escludere dal discorso la dimensione del conflitto nella vita comunitaria: gli spazi e le pratiche sono costantemente negoziati tra soggettività differenti, portatrici di desideri e visioni divergenti su ciò di cui hanno bisogno. Perché è così difficile confrontarsi con il conflitto? Talvolta, scegliere di evitarlo può derivare dal timore di mettere in discussione la propria identità, di esporsi nella propria fragilità, o dal rischio di sentirsi esclusi. Un percorso di emancipazione può lasciare ferite, ma ci conduce anche a scoprire forme più autentiche di vivere e relazionarci: «cerchiamo, sbagliamo, impariamo, re-inventiamo. Facciamolo con amore» (Castillo, 2023). Perché certi spazi sembrano amplificare l'isolamento, il disagio, la difficoltà di confronto? In che modo le caratteristiche fisiche e simboliche degli ambienti che abitiamo condizionano la possibilità di relazioni significative, di dialogo, di negoziazione del conflitto? Diventa necessario interrogarsi su cosa intendiamo per "spazio" oggi, e su come la nostra relazione con esso si sia trasformata. In effetti, ciò che sembra essersi smarrito nei meandri della surmodernità è proprio il senso di spazio antropologico, inteso, nella prospettiva

di Merleau-Ponty (2014/1945), come spazio esistenziale, luogo di relazione tra un essere situato e il mondo che lo circonda. Siamo immersi in uno spazio a cui attribuiamo molteplici significati: il senso del passato e del presente, ma anche le basi per immaginare un futuro; il senso che esso assume per sé, per gli altri, per la comunità; e infine quel significato simbolico e silenzioso che ogni spazio trattiene e trasmette. In questa complessità di segni e vissuti, il paesaggio si configura come lente percettiva e culturale, attraverso cui leggiamo e abitiamo il mondo. Come ricorda Raffestin (2005) «il paesaggio è un'intersezione tra la fisiologia dell'occhio, la soggettività e i mediatori culturali (p.48)». In tal senso, i luoghi, o meglio gli spazi vissuti, diventano depositi di memoria, identità, emozione. Tuttavia, in molte aree del vivere contemporaneo, queste relazioni sembrano sgretolarsi. Edward Relph già nel 1976, parlava di *placelessness*, ovvero una condizione di perdita del luogo, anticipando le analisi di Marc Augé sui nonluoghi: spazi della transizione, anonimi, dominati dall'efficienza e dalla standardizzazione, privi di relazioni stabili e significative. Nei nonluoghi, come scrive Augé (2009), si assiste a un «incrociarsi virtualmente infinito di destini, atti, pensieri, reminiscenze» (p. 75), ma senza che questi si trasformino in esperienze condivise.

Si tratta di luoghi affollati e allo stesso tempo deserti, in cui l'individuo può sentirsi simile agli altri, ma essenzialmente solo. Augé parla di una vera e propria *etnologia della solitudine*, in cui emerge un paradosso profondo: più siamo connessi, più rischiamo di sentirci estranei. In chiave foucaultiana, questi nonluoghi possono essere letti come eterotopie: spazi reali ma separati, fuori da ogni luogo consueto, privi di un radicamento nella memoria o nella tradizione. Sono luoghi di condensazione emozionale, vissuti individualmente in modi molteplici, spesso inconsciamente. Eppure, anche questi spazi possono essere riattraversati e risignificati. L'arte può trasformare il nonluogo: renderlo visibile, attraversabile, narrabile, aprendo spiragli per nuovi significati, relazioni, forme di consapevolezza, e costruendo connessioni dove sembravano esserci solo separazioni, in un percorso di riappropriazione affettiva e critica dei luoghi. In quest'ottica, la pratica artistica e pedagogica non si limita a rappresentare lo spazio, ma interviene su di esso, ne modifica la percezione e, talvolta, persino la funzione. Le eterotopie, allora, non sono solo spazi liminali o sospesi, ma luoghi potenziali: ambienti in cui immaginare e cominciare a praticare nuove forme di convivenza, di attenzione condivisa, di cura. In questa direzione si inserisce la riflessione di Annemarie Mol, che nel suo lavoro *The Logic of Care* scrive: «le pratiche di cura sono eterotopie. Un'eterotopia è un luogo che è altro. Permette di vedere vecchie questioni con occhi nuovi; e di ascoltare con orecchie curiose ciò che sembrava parlare di sé» (Mol, 2008, p. 91). Questa specifica eterotopia, sottolinea Mol, non

è altrove, ma è dentro: un luogo situato, dove la logica della scelta si confronta con i suoi limiti, e dove la tensione tra autonomia e dipendenza viene affrontata non come un fallimento, ma come parte della nostra condizione relazionale.

È in questi spazi quotidiani e relazionali, in queste pratiche situate e spesso invisibili, che può emergere una nuova forma di presenza: non neutra, non perfetta, ma profondamente trasformativa.

2.4 L'impatto delle pratiche artistiche sull'educazione: corpi, emozioni e relazioni

Gli studi recenti nel campo dell'educazione e dell'apprendimento permanente si allontanano dall'antica dicotomia che contrappone emozione e ragione, rifiutando l'idea che le emozioni rappresentino un ostacolo alla conoscenza. Al contrario, emerge con forza la necessità di valorizzare, decostruire e ripensare il ruolo delle emozioni e dell'intuizione nei processi di apprendimento, riconoscendo in essi fonti vitali di significato e trasformazione (Dirks, 2008). In questo orizzonte, l'approccio "*whole-person*" si afferma come paradigma imprescindibile, capace di abbracciare la complessità dell'essere umano nella sua totalità: cognitiva, affettiva, somatica, intuitiva e spirituale. Un tale quadro amplia la visione dell'apprendimento, aprendosi a molteplici modalità fondamentali per la trasformazione profonda: dalla riflessione critica al dialogo, fino all'esperienza sensoriale pura: quella visiva, tattile, olfattiva che le arti sanno evocare. L'arte e la creatività si rivelano così sentieri privilegiati per esplorare forme alternative di espressione e molteplici vie di conoscenza (multilinguaggi), potenziando la consapevolezza di sé e l'empatia verso l'altro, e generando nuove forme di consapevolezza e relazione. La pratica artistica, intesa come modalità di conoscenza incarnata e affettiva, richiede la presenza attiva del soggetto che osserva, dell'oggetto osservato e del processo conoscitivo stesso, i quali si fondono in un'unica esperienza; questo tipo di sapere implica una consapevolezza situata, una continua dichiarazione della propria posizione, e un ri-posizionamento costante dello sguardo (Timeto, Ghelfi, Cianelli, 2021).

Nel cuore dell'espressione creativa pulsa l'immaginazione, che Hoggan et al. (2009) descrivono come motore di esplorazione e sperimentazione. L'immaginazione non si limita a riprodurre il mondo conosciuto, ma dischiude nuove possibilità e scenari, ampliando l'orizzonte dell'esperienza. Come osserva Greene (1995, p. 123), le pratiche artistiche ed estetiche ci permettono di amplificare la nostra esperienza, affinando la percezione e rendendo udibili frequenze altrimenti impercettibili. Poiché le arti sfuggono ai confini della mera

razionalità, offrono infinite opportunità per vivere esperienze di apprendimento profondamente trasformative. Lawrence (2005) evidenzia come l'arte possa incarnare una forma di sapere indigena, uno strumento capace di portare alla luce conoscenze latenti e di favorire processi di auto-scoperta. Parallelamente, sottolinea l'urgenza di integrare le pratiche artistiche nei curricula educativi, riconoscendone il potenziale di volano per il cambiamento sociale e per l'ampliamento delle prospettive culturali. In questo contesto, l'espressione artistica si configura come una risorsa potente per affrontare temi complessi e dolorosi, soprattutto quando si tratta di dare voce a chi è stato escluso o silenziato. Lawrence e Cranton (2009) raccontano storie di trasformazione personale attraverso la fotografia, uno strumento che consente di cogliere "lo straordinario nell'ordinario" (p. 314), aprendo all'immaginazione, al simbolico e all'emotivo come modalità profonde di comprensione. Intendono presentarci un approccio olistico, integrativo e *arts-based*, sviluppando un parallelo tra l'uso della fotografia, come metafora per guardare allo stesso oggetto, evento o persona da prospettive diverse (da vicino o da lontano, secondo linee e forme, attraverso i riflessi), e la teoria e la pratica dell'apprendimento trasformativo. Entrambi raccontano come il creare fotografie sia stato per loro un'esperienza trasformativa, per il diverso modo in cui hanno iniziato a guardare ciò che li circondava. Sottolineano quattro temi fondamentali, descritti da Fisher-Yoshida (2009), da tenere presenti nell'uso di strumenti artistici, espressivi e performativi nella promozione dell'apprendimento trasformativo: l'importanza del sé per sviluppare maggiore consapevolezza; l'importanza delle relazioni e delle connessioni (con la comunità, la natura e negli scambi interculturali); l'attenzione alle fasi del processo; e un approccio multisensoriale e multimodale che coinvolga mente, corpo, emozioni, sentimenti e spiritualità. A questi elementi ne aggiungono un quinto: l'apprendimento emancipativo (*learning liberation*), concettualizzato da Brookfield (2005). Cranton e Lawrence suggeriscono che, essendo uno dei ruoli della fotografia anche quello di raccontare storie, non è necessario limitarsi alla forma narrativa nello storytelling: si può ricorrere anche alle immagini, e propongono in particolare l'uso del collage.

Anche Simpson (2007) mette in luce questa forza trasformativa delle arti, utilizzando il collage come potente strumento di ricerca artistica. In questo processo, l'immaginazione diventa catalizzatore che ci permette di guardare ciò che è familiare da prospettive inedite, infrangendo la routine dell'ordinario. Greene (2007) parla di questa capacità come di una "passione per la possibilità" (p. 1): davanti a un'opera d'arte accade che il nostro sguardo si allarga e ci apre alla visione di un mondo che potrebbe essere diverso.

Hayes e Yorks (2007) evidenziano il ruolo metodologico delle arti nel promuovere lo sviluppo comunitario e il cambiamento sociale, sottolineando come l'arte possa fungere da precursore dell'attivismo e mezzo per decostruire e ricostruire sé stessi e la comunità. Lawrence e Butterwick (2007) approfondiscono in questa prospettiva il ruolo delle arti nell'educazione alla giustizia sociale, attraverso studi che esplorano le esperienze di oppressione e marginalizzazione mediante metodologie artistiche, enfatizzando come l'arte faciliti processi di immaginazione e connessione empatica con vissuti personali e collettivi.

Scher (2007), riflettendo sull'esperienza degli attivisti delle arti comunitarie, ne individua il potere di creare spazi sicuri e accoglienti, di favorire l'introspezione e la contemplazione, di tramandare memorie e immaginare futuri possibili. Le arti, secondo Scher, promuovono guarigione e resilienza, catalizzano la trasformazione sociale e intrecciano la spiritualità con la vita quotidiana, rendendo il processo creativo un autentico motore di cambiamento collettivo.

Si apre così uno spazio di interrogazione: in che modo coltivare un'immaginazione capace di confrontarsi criticamente con le sfide e le possibilità del nostro tempo? Come dar forma a visioni di speranza e trasformazione generando pratiche educative radicate nella cura e orientate alla possibilità? Quali narrazioni e rappresentazioni evocano cura, solidarietà e apertura al possibile? (Clover, Sanford & Harman, 2022).

In questa direzione, O'Brien (2013) sottolinea l'importanza della trasformazione e della cura e l'attenzione su un continuo "divenire umani" come pratiche quotidiane. Più che proporre una sostituzione tra approcci metodologici, si tratta di allargare l'orizzonte della ricerca educativa, integrando dimensioni relazionali e affettive che rendano il sapere un atto etico e situato, capace di incarnare la cura anche all'interno dei contesti accademici.

CAPITOLO TERZO

Esplorare e co-costruire pratiche di cura relazionale: il progetto di ricerca presso la University of Victoria

3.1 Disegno di ricerca: contestualizzazione spazio-temporale

Come accennato, il mio percorso dottorale nasce dal desiderio di esplorare se, a partire dal periodo post-pandemico, stiano emergendo trasformazioni nelle relazioni di cura verso noi stessi, gli altri e il mondo, capaci di favorire un ripensamento delle loro rappresentazioni e pratiche. Animata dal desiderio di indagare le pratiche di cura nei contesti più ampi della vita quotidiana, scommettendo sul potere trasformativo del *care* come via per incidere positivamente sulle dimensioni del benessere e della salute mentale (termini che, pur essendo ampiamente utilizzati sia in ambito accademico sia nel linguaggio comune, meriterebbero forse un ripensamento in chiave olistica), ho scelto di focalizzare questa ricerca sul contesto accademico dell'Università di Victoria, Faculty of Educational Psychology & Leadership Studies (British Columbia, Canada), dove ho trascorso cinque mesi nel corso del mio dottorato. Lo studio - qualitativo, esplorativo e partecipativo - nasce da alcuni interrogativi fondamentali: Come possono essere esplorate e co-costruite pratiche di cura relazionale nel contesto universitario? Qual è il potenziale trasformativo delle pratiche di cura relazionale?

L'obiettivo della ricerca è esplorare e co-costruire pratiche di cura relazionale nei contesti universitari, integrando approcci femministi, artistici e indigeni, con l'intento di trasformare gli spazi educativi in luoghi sensibili alle relazioni, alla corporeità e al benessere psicofisico. La ricerca mira a generare una conoscenza situata e trasformativa, capace di orientare l'immaginazione verso futuri educativi alternativi. Perché Victoria?

Due elementi principali hanno guidato questa scelta: la possibilità di entrare in contatto con studiose che hanno contribuito a concettualizzare *l'immaginario femminista* e quella di confrontarmi con prospettive epistemologiche e metodologiche indigene (*Indigenous ways of knowing*)⁶, in cui la dimensione della cura e della relazionalità è centrale, ma che restano in larga misura assenti nella letteratura scientifica e nelle narrazioni eurocentriche.

Un dato interessante è emerso inoltre dall'analisi dei trend di ricerca online (realizzata con Google Trends) relativi agli ultimi cinque anni in Italia e in Canada (dal 2020 -inizio della

⁶ Orig. *Indigenous ways of knowing* : espressione che si riferisce ai sistemi di conoscenza indigeni, basati su relazionalità e reciprocità.

pandemia- al 2025), effettuata utilizzando le parole chiave “cura di sé” (*self care*) e “cura comunitaria” (*community care*). Come mostrano le figure 1 e 2, i livelli di ricerca associati alla cura di sé e alla cura comunitaria risultano nettamente superiori in territorio canadese. Un’ulteriore esplorazione, focalizzata sul contesto canadese nello stesso arco temporale, ha comparato le ricerche relative a “cura mentale” (*mental care*), “cura fisica” (*physical care*), “cura di sé” (*self care*) e “cura comunitaria” (*community care*): come si osserva nella figura 3, la dimensione comunitaria della cura supera le altre.

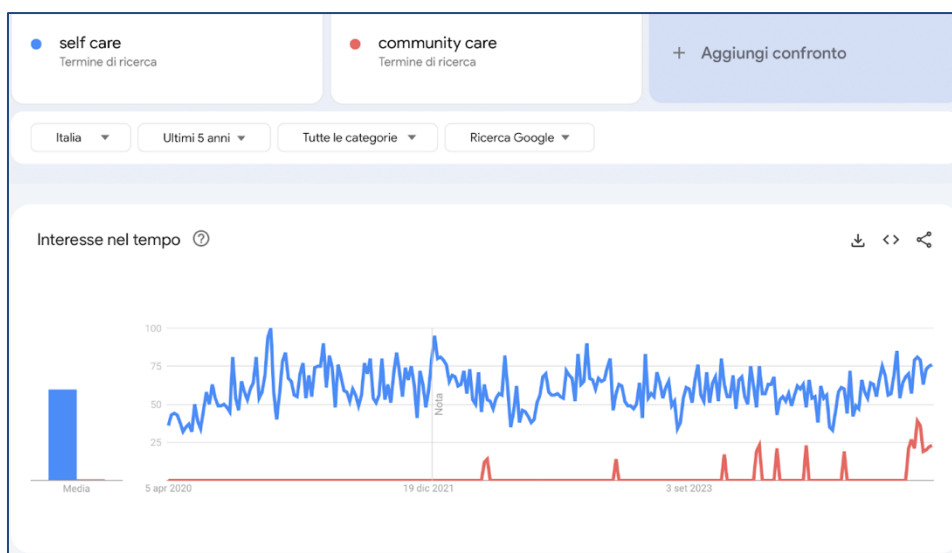


Figura 1

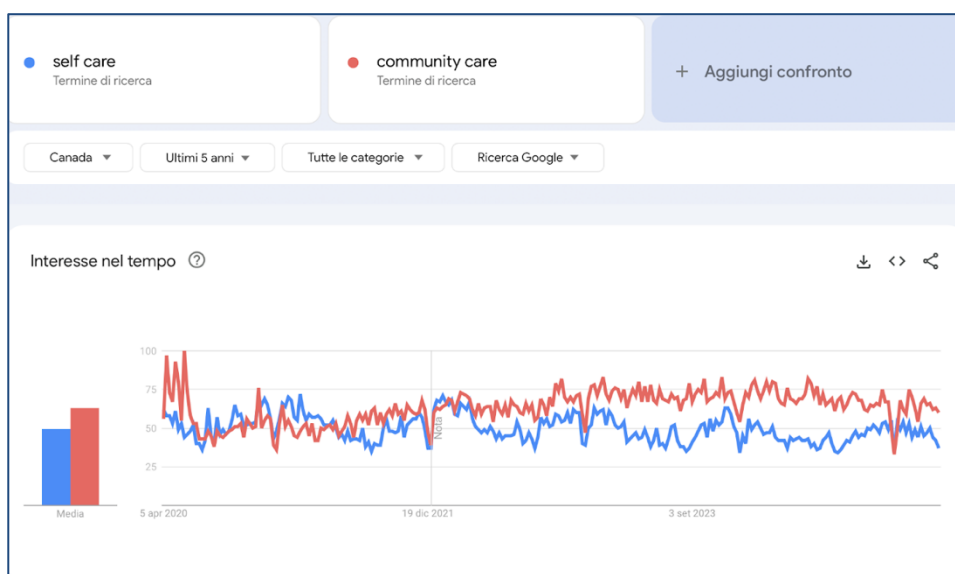


Figura 2

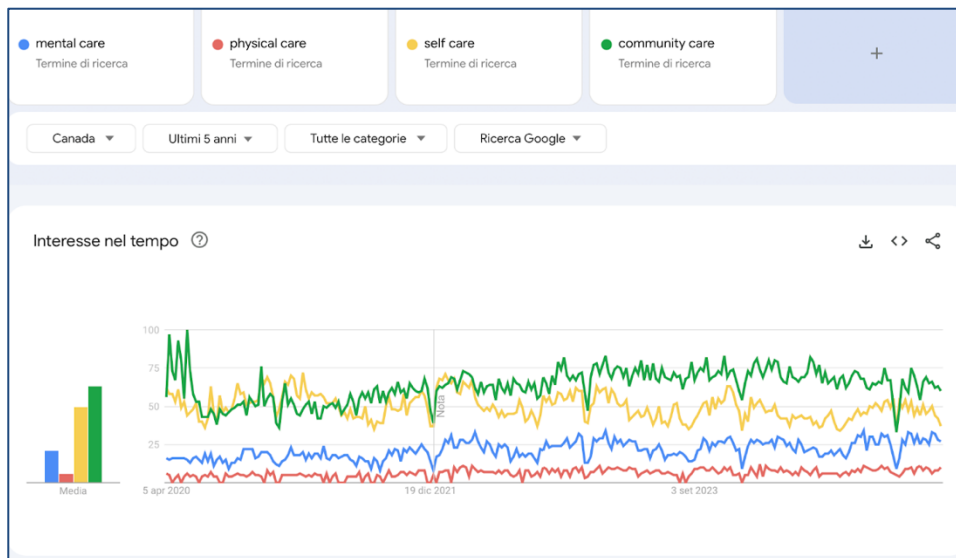


Figura 3

Il desiderio, dunque, di esplorare realtà in cui le pratiche di cura sembrano essere più attenzionate, insieme alla possibilità di integrare approcci teorici e metodologici indigeni, ha motivato la scelta del setting di questo studio, nella prospettiva di comprendere come si intreccino le esperienze di vita in un determinato luogo, e di riconoscere in esso la possibilità di apprendere qualcosa di nuovo, significativo e trasformativo.

3.2 Come ho cercato una risposta: il contributo degli approcci indigeni alla ricerca

L'incontro con l'approccio indigeno ha profondamente trasformato la mia comprensione dell'indigenizzazione, intesa non soltanto come inclusione di contenuti, ma come un vero e proprio spostamento epistemologico, fondato sulla relazionalità, la reciprocità e la responsabilità etica di decolonizzare spazi, conoscenze e metodologie. Mi sono ispirata, tra gli altri, ai lavori di Shawn Wilson (*Research is Ceremony*, 2008) e Robina Thomas (*Protecting the Sacred Cycle*, 2018) per riflettere su come i sistemi di conoscenza indigeni ridefiniscano i concetti di leadership, insegnamento e ricerca. Indigenizzare e decolonizzare l'educazione significa non solo operare un cambiamento strutturale, ma intraprendere un vero e proprio lavoro di cura, che inizia da sé e si estende alla comunità.

L'approccio indigeno alla ricerca si fonda su un movimento ciclico: introduce idee o temi ai quali si ritorna nel tempo, con livelli di comprensione sempre più profondi. Le metodologie di ricerca indigene si basano in particolare su due principi fondamentali:

1. Relazionalità: le relazioni non si limitano a plasmare la realtà: *sono* la realtà (Wilson, 2008, p. 7).

2. Responsabilità verso le relazioni⁷: la ricerca è una forma di impegno etico e spirituale verso le relazioni che la rendono possibile.

Come afferma Wilson (2008), «la ricerca condotta da e per i popoli indigeni è una cerimonia che riunisce le relazioni» (p. 8)⁸. La ricerca eurocentrica, al contrario, ha spesso contribuito alla colonizzazione e all'oppressione dei popoli; la sfida diventa allora quella di immaginare come la ricerca possa essere diversa, come possa essere indigena. Un paradigma di ricerca, secondo Wilson (2008), è costituito dall'insieme di credenze che guidano le azioni dei ricercatori, includendo il modo in cui viene percepita la realtà (ontologia), come la si conosce (epistemologia), i valori etici e morali (assiologia), e le metodologie con cui si cerca di acquisire nuova conoscenza (metodologia). Nel paradigma dominante, tipicamente eurocentrico, la realtà è vista come qualcosa di esterno all'individuo e la conoscenza come un'entità individuale da possedere e accumulare. Al contrario, l'approccio indigeno si fonda su una concezione della conoscenza come essenzialmente relazionale: il sapere non è individuale, ma intrecciato con tutte le relazioni che ci connettono, inclusi gli altri esseri umani, gli animali, le piante, la terra e il cosmo con cui condividiamo l'esistenza (Wilson, 2001, p.177). La ricerca diventa quindi un atto di rispetto e reciprocità, una cerimonia che riunisce queste relazioni, anziché un semplice processo di raccolta di dati o di dimostrazione critica. Inoltre, l'approccio indigeno integra diverse modalità di conoscenza che vanno oltre la mera razionalità intellettuale, includendo il sapere sensoriale e intuitivo. Come sottolinea lo studioso maya Carlos Cordero (1995), mentre la tradizione occidentale separa nettamente scienza, arte e religione, il sapere indigeno li integra profondamente, facendo della scienza una pratica che è anche religiosa e estetica. Questo approccio olistico si contrappone alla rigidità accademica occidentale, che spesso valorizza il dialogo avversariale e la competizione, mettendo gli studenti nella posizione di dover trovare difetti nel lavoro altrui per affermare la propria posizione. Tale metodo può risultare alienante per gli studenti indigeni, il cui modo di apprendere privilegia l'osservazione, l'esperienza diretta e la cooperazione (Meyer, 2001). La sfida di una ricerca indigena è quella di ripensare non solo cosa e come conosciamo, ma anche i valori e le relazioni che sostengono la produzione di conoscenza, superando le logiche di dominio e separazione imposte dal paradigma eurocentrico.

⁷ Orig. Relationality, Relational Accountability.

⁸ Orig. *Research by and for Indigenous people is a ceremony that brings relationships together.*

La nozione di relazionalità costituisce il cuore pulsante dell'approccio indigeno alla ricerca. Non si tratta semplicemente di rapporti tra persone, ma di un tessuto interspecie, un fondamento collettivo e comunitario che unisce non solo gli esseri umani, ma anche il territorio. Le persone indigene spesso si presentano facendo riferimento ai propri antenati, inserendosi in un orientamento ben preciso: “*Chi sono io è dove vengo e dalle mie relazioni*” (Wilson, 2008, p. 80). Questo orientamento riconosce che il senso di sé è intimamente connesso al luogo, alla storia e alla comunità di appartenenza. La distanza tra l'individuo e l'ambiente non è un semplice spazio fisico, ma uno spazio sacro che viene continuamente ricucito attraverso pratiche cerimoniali che rafforzano e rinnovano queste connessioni. L'ambiente, dunque, non è solo un contesto, ma un portatore di conoscenza e di insegnamenti che si tengono vivi nelle relazioni con ciò che ci circonda, una vera e propria “pedagogia del luogo” (p. 87).

Se consideriamo la ricerca come una cerimonia, allora il momento culminante è quello in cui tutte queste connessioni si intrecciano e si rafforzano, rappresentando il punto in cui il senso e la conoscenza emergono pienamente. La ricerca, in questo senso, non è solo un'attività intellettuale, ma un rito che unisce e rigenera la rete di relazioni (p.89). Dal punto di vista epistemologico, riconoscere la relazionalità significa anche comprendere che ogni sapere è radicato in una cultura, un tempo e un luogo: non esiste una conoscenza “aculturale” o universale (Meyer, 2001). L'epistemologia indigena rompe con le logiche gerarchiche tipiche della tradizione eurocentrica, adottando principi di uguaglianza e inclusività che non sono semplicemente norme sociali, ma elementi epistemologici imprescindibili. Inoltre, la logica indigena è spesso non lineare e cumulativa: il processo di pensiero integra un intero complesso di idee e relazioni, andando oltre un'analisi sequenziale per abbracciare una comprensione più ampia e contestuale. Questa qualità della conoscenza si riflette anche nella metodologia, che deve essere relazionale e basata su un contesto comunitario. La responsabilità nella ricerca (*relational accountability*) implica rispetto, reciprocità e responsabilità, e si manifesta nella capacità di dimostrare tali valori concretamente nell'azione. Diversamente dalle metodologie occidentali che puntano su criteri di affidabilità e validità, la ricerca indigena si misura sul grado di relazione che crea e mantiene. L'approccio alla ricerca indigena si traduce anche in un modo particolare di interpretare e analizzare i dati. Come metafora efficace, Wilson riporta in una conversazione con altri studiosi indigeni le parole di Peter, che descrive i dati e l'analisi come una rete da pesca circolare: non è possibile esaminare un singolo nodo senza considerare le connessioni e i legami che lo tengono insieme al resto della rete (p. 120). Questa prospettiva

relazionale impone di osservare i dati nel loro insieme, valorizzando le interconnessioni e le relazioni che li uniscono prima di poter attribuire un senso compiuto.

Un altro aspetto fondamentale per garantire l'autenticità e la credibilità della ricerca è il continuo confronto con tutti i partecipanti. Questo scambio non solo consente di verificare la correttezza dell'analisi, ma permette anche a ciascun membro della comunità di arricchire le idee e apprendere dagli altri, consolidando relazioni non solo tra ricercatore e partecipanti, ma anche tra i partecipanti stessi e le idee emerse. Wilson evidenzia inoltre come la ricerca condotta *con* le comunità indigene, e non *su* o semplicemente *all'interno* di esse, sia essenziale per onorare l'etica della relazione e il rispetto reciproco (p. 108). La ricerca non deve essere confinata a pratiche formali o istituzionali: essa è una vera e propria cerimonia quotidiana che nutre il rapporto con un'idea: la condivisione delle esperienze in cerchio, lo storytelling e le narrazioni personali sono strumenti preziosi che favoriscono la costruzione di relazioni profonde e genuine tra chi racconta e chi ascolta e analizza. Questi momenti permettono di costruire un tessuto di legami che rafforza la comunità e il processo conoscitivo. Infine, la presentazione e la restituzione dei risultati alla comunità sono un passaggio imprescindibile, che chiude il cerchio della ricerca: tornare a condividere ciò che si è pensato e appreso assicura che il sapere rimanga vivo e partecipato. Nel presentare i risultati della ricerca, il ruolo del ricercatore si trasforma: non più colui che emette giudizi o argomenti, ma colui che condivide informazioni e tesse connessioni tra idee, nel pieno rispetto della relazionalità e della responsabilità verso la comunità.

Questa visione si traduce concretamente in un paradigma di ricerca indigena che pone al centro il contesto relazionale della conoscenza: non si tratta di scoprire o possedere informazioni come entità isolate, ma di riconoscere e onorare la rete di relazioni che le sostiene e le dà forma. I metodi adottati riflettono questa filosofia: l'osservazione partecipante a lungo termine, condotta *con* le comunità indigene in diversi luoghi, permette una conoscenza condivisa e vissuta, che si costruisce nel dialogo e nella partecipazione attiva. Wilson racconta come, durante il processo di ricerca, mentre ascoltava, stava imparando, e mentre imparava, condivideva (p. 131); un'esperienza che sottolinea la natura reciproca e collettiva del sapere. In questa prospettiva, la conoscenza non è proprietà individuale, ma patrimonio collettivo dei popoli indigeni; un principio che si contrappone alle logiche individualistiche e proprietarie del sistema accademico dominante, spesso incapace o riluttante a riconoscere altre modalità di pensiero e di esistenza (Barnhart & Kawagley, 2001). Wilson richiama infine un tema di grande

attualità: l'isolamento dell'individuo nella società contemporanea, che frammenta la relazione tra ricerca, vita quotidiana e spiritualità. La ricerca indigena si configura come un cammino per ricostruire queste relazioni fondamentali, restituendo senso e connessione a ciò che ci circonda e a noi stessi⁹. In una prospettiva che si intreccia con questa visione, Robina Thomas (2018) propone una visione complementare sull'importanza delle relazioni basate su cura, responsabilità e reciprocità, approfondendo il ruolo della ricerca come pratica comunitaria radicata in insegnamenti ancestrali. Propone un modello di leadership e ricerca fondato sul “*Sacred Cycle*” un ciclo sacro che ha origine negli antichi insegnamenti dal passato e che guida il presente e il futuro. Thomas sottolinea come la leadership autentica non sia questione di abilità tecniche o strategie politiche, ma piuttosto un modo di vivere quotidiano radicato nelle tradizioni e negli insegnamenti che hanno il potere di far germogliare competenze e strumenti. I leader che abbracciano questo ciclo sacro sono “pensatori futuristi”, consapevoli che il loro agire odierno influenzerà le generazioni a venire.

Un aspetto fondamentale che si ritrova anche in questo modello è la profonda relazione con le comunità e la responsabilità che ne deriva, che si riflette nel modo in cui la conoscenza viene concepita: non come proprietà individuale, ma come patrimonio condiviso e da restituire alla comunità. Thomas sottolinea inoltre l'importanza della trasformazione degli spazi accademici, richiamando Taiaiake Alfred (2004) e la necessità di lavorare affinché le università diventino luoghi in cui i valori, i principi, le modalità organizzative e i comportamenti dei popoli indigeni trovino rispetto e integrazione all'interno delle strutture dominanti. La decolonizzazione dell'educazione, infatti, implica la creazione di spazi indigeni reali, sia fisici che intellettuali, e l'impegno verso la giustizia sociale per oppressi e oppressori (Thomas, p. 116). Questo superamento della dicotomia tra “accademia” e “comunità” si realizza attraverso un approccio multiculturale che abbraccia le differenze e valorizza le relazioni.

Oltre a queste relazioni con tutti gli esseri viventi, intrecciamo relazioni uniche con i luoghi. Quando l'antropologo Keith Basso (1996) chiese a Dudley Patterson, un

⁹ Orig. - “Many things in our modern society try to force us to be separated, isolated individuals. We separate the secular from the individual, research and academia from everyday life. It is my dream that we may turn away from this isolation to rebuild the connections and relationships that are us, our world, our existence. We need to recognize the inherent spirituality, as well as the everyday applicability, in our research. Indigenous research needs to reconnect these relationships” (Wilson, 2008, p.137).

anziano Apache occidentale, che cosa fosse la saggezza, egli rispose: «È nei luoghi». ... «La saggezza risiede nei luoghi» (Thomas, 2018, p.49)¹⁰.

All'interno di questo paradigma, lo storytelling, o la narrazione orale, rappresentano una metodologia di ricerca privilegiata, poiché «Le storie forniscono un senso di identità e appartenenza, situando i membri della comunità all'interno della loro discendenza e stabilendo la loro relazione con il mondo naturale» (Waziyatawin, 2005, p.35 in Thomas, 2018, p. 54). La narrazione permette ai membri della comunità di mantenere il controllo sulla propria storia e identità, conferendo potere al narratore e ponendo il ricercatore nel ruolo di facilitatore.

In sintesi, il pensiero di Robina Thomas si pone come un complemento significativo a quello di Wilson, evidenziando come la ricerca indigena sia un processo etico e relazionale, ancorato a una visione comunitaria, spirituale e storica, che mira a decolonizzare gli spazi accademici e a restituire centralità alle pratiche culturali, alla cura, alla responsabilità e al reciproco rispetto.

3.3 Metodologia: un cammino di apprendimento e relazione

Lo studio combina la ricerca-azione partecipativa (PAR) e l'autoetnografia, integrando l'analisi dei prodotti artistici realizzati durante workshop condotti con studenti dei corsi di laurea triennale, magistrale e di dottorato. Entrambe le prospettive condividono un forte interesse per il contesto e per la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti. La PAR si fonda sull'inclusione dei partecipanti nel processo di ricerca: ricercatori e soggetti coinvolti collaborano per identificare problemi, sviluppare soluzioni e agire in modo condiviso. Questo approccio, caratterizzato da un ciclo continuo di riflessione, azione e revisione, è orientato al cambiamento sociale e alla costruzione di conoscenze situate. La PAR privilegia il sapere quotidiano ponendo l'accento sulla condivisione di conoscenze tra ricercatore e partecipanti, riconoscendoli come interlocutori alla pari; nata come approccio di matrice attivista, la PAR intende sostenere le popolazioni marginalizzate e promuovere l'azione sociale (Swantz, 2008). Come osserva Wilson (2008, p. 115):

La ricerca-azione partecipativa è particolarmente utile come metodologia indigena. Pur derivando da modelli costruttivisti o di teoria critica, si adatta bene al nostro paradigma, perché mira a migliorare la realtà delle persone con cui si lavora. [...]

¹⁰ Orig. - As well as these relationships with all living things, we have unique relationships with place. When anthropologist Keith Basso (1996) asked Dudley Patterson, a Western Apache Elder, what is wisdom, "It's in the places." ... "Wisdom sits in places".

Attraverso pratiche come i talking circles, lo storytelling e le narrazioni personali si crea una relazione tra chi racconta e chi analizza, e questa relazione diventa essa stessa oggetto di conoscenza.

L'autoetnografia, invece, combina strumenti etnografici e riflessione personale: il ricercatore esplora la propria esperienza collocandola nel contesto culturale e sociale di riferimento (Hays e Singh, 2012). Anche questa metodologia nasce per affrontare le disuguaglianze di potere e privilegio tra ricercatore e partecipanti, e per dare centralità alle voci e alle esperienze di coloro che sono stati tradizionalmente marginalizzati o la cui esperienza non è stata adeguatamente rappresentata nella letteratura accademica tradizionale (Lynch et al., 2020; Lapadat, 2017). A differenza dell'etnografia, che mantiene il ricercatore in una posizione esterna rispetto alla comunità studiata, l'autoetnografia colloca chi fa ricerca all'interno di essa.

In questo studio, l'autoetnografia è stata utilizzata come dispositivo riflessivo all'interno del processo di PAR, per interrogare criticamente il mio ruolo di ricercatrice e partecipante. Tale prospettiva ha permesso di evidenziare come l'esperienza soggettiva influenzi la costruzione dei significati e le dinamiche di gruppo. Mentre la PAR produce conoscenza attraverso l'interazione e la collaborazione, l'autoetnografia consente di includere dimensioni emotive, riflessive e relazionali che spesso rimangono implicite. Insieme, i due approcci permettono di osservare sia i processi collettivi sia quelli individuali, integrando azione, riflessione e trasformazione. In particolare:

- la PAR offre una struttura partecipativa per esplorare fenomeni in contesti reali, favorendo la co-costruzione di conoscenza e la comprensione di dinamiche complesse;
- l'autoetnografia permette di approfondire le esperienze personali e le interazioni sociali, valorizzando la soggettività come fonte di comprensione e di risonanza culturale.

Ho pensato che questi approcci potessero rendere possibile un'indagine esplorativa capace di connettere dimensioni individuali e collettive, contribuendo a generare pratiche di ricerca orientate alla trasformazione e alla cura dei contesti educativi.

Muovendomi in questa direzione, ho scelto di integrare le pratiche artistiche (*art-based practices*) per progettare il workshop e arricchire e ampliare la combinazione di ricerca-azione partecipativa e autoetnografia. Come già evidenziato, le metodologie basate sull'arte offrono linguaggi alternativi per rappresentare ciò che le parole talvolta, non riescono a esprimere,

trasformando emozioni, intuizioni e percezioni in conoscenza condivisa e rendendo visibili aspetti che altrimenti resterebbero nascosti. L'*art-based research* (ABR) è una forma di ricerca qualitativa in costante sviluppo, che permette di intrecciare pratiche creative e metodi di indagine tradizionali (McNiff, 2008; Rolling, 2016); approcci di questo tipo sono stati inoltre impiegati per esplorare temi legati al benessere degli studenti (Benjamin et al., 2017; Lynch et al., 2020), mostrando come le pratiche artistiche possano offrire nuove modalità di riflessione e rappresentazione dei dati. Costituiscono, infatti, strumenti potenti per indagare e comunicare esperienze difficilmente traducibili in linguaggio verbale - come i temi legati alla cura, alla salute mentale e ai vissuti emozionali - e si integrano con entrambi gli approcci metodologici adottati. L'uso dell'arte come forma di rappresentazione rende la conoscenza più accessibile, creando uno spazio di *advocacy*, educazione e dialogo. Nel contesto del mio studio, caratterizzato da una forte eterogeneità culturale - con partecipanti provenienti da diversi Paesi, molti dei quali non anglofoni e talvolta da aree geografiche segnate da conflitti o povertà - le pratiche artistiche hanno permesso di superare le barriere linguistiche e culturali, offrendo modalità di espressione inclusive e sensibili alle diversità. In particolare, l'integrazione delle pratiche artistiche si è rivelata utile per:

- *Esplorare esperienze complesse e soggettive*: l'arte consente di rappresentare emozioni, pensieri e identità difficili da esprimere a parole, diventando punto di partenza per il dialogo e la riflessione condivisa.
- *Coinvolgere i partecipanti in modo creativo*: nella PAR, dove la collaborazione è centrale, le pratiche artistiche favoriscono un coinvolgimento profondo e personale, permettendo ai partecipanti di esprimere le proprie esperienze e visioni.
- *Rivelare significati nascosti*: in un contesto esplorativo, l'arte aiuta a rendere visibili aspetti della realtà che altrimenti resterebbero impliciti o invisibili.
- *Promuovere riflessione e consapevolezza*: per ricercatori e partecipanti, la dimensione artistica diventa uno strumento di autoesplorazione e crescita, coerente con i principi dell'autoetnografia e della ricerca-azione.

L'integrazione delle pratiche artistiche permette dunque di accedere a livelli più profondi di autoriflessione e di espressione dell'esperienza; favorisce la creazione di spazi sicuri e inclusivi, dove il dialogo può svilupparsi in modo non minaccioso; e sostiene processi di resistenza all'oppressione e di trasformazione sociale, soprattutto quando i prodotti artistici realizzati vengono condivisi in forma pubblica, come nel caso di mostre o esposizioni collettive

(Yuen, 2016). I media artistici permettono inoltre di visualizzare e analizzare i dati in modi inusuali ma caratterizzati da potenza suggestiva: mappe partecipative, installazioni, opere visive che favoriscono una comprensione immediata e coinvolgente dei fenomeni e permettono di mantenere e rafforzare le relazioni costruite durante il processo di ricerca, in sintonia con le epistemologie indigene e relazionali. Infine, come osservano Martikainen & Hakoköngäs (2022), le pratiche artistiche si configurano come strumenti inclusivi e partecipativi in grado di:

- favorire la partecipazione di gruppi sociali diversi, anche di coloro che trovano difficile esprimersi verbalmente;
- rendere tangibili rappresentazioni sociali astratte;
- esplorare le modalità attraverso cui gli individui danno senso alla realtà sociale;
- indagare la manifestazione individuale delle rappresentazioni condivise;
- accedere a livelli incarnati e affettivi dell'esperienza;
- arricchire la comprensione della pluralità delle rappresentazioni sociali e delle relazioni tra visioni egemoniche, polemiche e emancipate;
- mettere in luce le differenze nei valori e nelle norme che talvolta ostacolano la costruzione di senso di comunità.

A partire da tali considerazioni, le pratiche artistiche non solo ampliano le possibilità espressive e relazionali, ma aprono anche l'accesso a livelli più profondi e incarnati dell'esperienza. Attraverso il gesto, il ritmo, il movimento, esse rendono visibile il dialogo continuo tra mente, corpo e ambiente, invitando a riconoscere la dimensione corporea come spazio di conoscenza e di cura. Proprio da questa consapevolezza è nata l'esigenza di integrare nel disegno del workshop anche l'approccio *dell'embodiment*, per dare voce al corpo come luogo di apprendimento e di presenza, restituendo centralità a quella corporeità spesso dimenticata nei contesti accademici. La prospettiva *dell'embodiment* (Varela, Thompson, Rosch, 1991; Clark, Chalmers, 1998; Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro, 2004; Gibbs, 2005) pone infatti al centro la continuità tra corpo, mente e ambiente, superando l'idea del corpo come semplice involucro della mente. In questa visione, il corpo non è un contenitore, ma una dimensione viva e pensante, capace di dare forma al modo in cui percepiamo, comprendiamo e abitiamo il mondo. La cognizione nasce così dall'esperienza corporea: pensare, sentire e agire diventano aspetti intrecciati di un unico processo vitale.

Essere corpo significa quindi essere radicati nel mondo, in relazione costante con ciò che ci circonda. Come sottolineano Damasio (1994) e Bateson (1979), la mente è incarnata e al tempo stesso ecologica: si costruisce nell'interazione continua con l'ambiente e con gli altri. Da questa visione deriva l'idea che l'educazione stessa si configuri come un processo incarnato, un'educazione del corpo e attraverso il corpo, in cui la conoscenza si sviluppa mediante esperienze sensibili, emotive e relazionali. L'*embodied cognition*¹¹ evidenzia come la mente sia incarnata nel corpo, radicata nei contesti, agita nelle relazioni e negli strumenti e nei linguaggi che la mediano. Tale visione invita a considerare l'apprendimento come un processo dinamico e situato, che intreccia dimensioni cognitive, affettive e motorie.

Da un punto di vista pedagogico, questa prospettiva implica che ogni atto educativo coinvolge l'intera persona (corpo, emozione e pensiero) e che la relazione formativa nasce da questa interconnessione profonda. Educare significa allora creare le condizioni perché mente e corpo si accordino in un dialogo vitale, capace di generare consapevolezza e trasformazione (Mezirow, 1991). L'apprendimento incarnato diviene così un percorso di trasformazione riflessiva, in cui l'esperienza non solo modifica ciò che sappiamo, ma anche chi siamo e come ci poniamo in relazione con il mondo.

3.4 Spazi di cura: noi, corpi in relazione

L'alleanza dei corpi che si muovono insieme apre spazi di conoscenza e di trasformazione: nelle pratiche collettive il corpo si fa strumento di interrogazione e di ascolto, ci si chiede chi è l'altro che accogliamo nel nostro sistema di conoscenza, quale spazio lasciamo alla sua presenza, quale ritmo condividiamo (Allocca, Del Giudice, 2022). Essere corpo significa abitare il mondo come campo di relazione, dove il corpo è "collettore dei ritmi dello spazio" (p.168): un nodo sensibile che intreccia i movimenti interiori con quelli del paesaggio, della società, della storia; cosa significa «includere consapevolmente i corpi nella dimensione pubblica? Posizionarsi in ascolto e prendere consapevolezza dei ritmi del proprio corpo, di quelli della società, del ritmo imposto dal capitalismo o dall'educazione?» (p.169).

Attraverso l'ascolto dei propri ritmi e di quelli del mondo, il soggetto si radica nel presente e si apre all'imprevedibile. In questo senso, il corpo non è più un'entità separata o un contenitore

¹¹ La teoria propone quattro dimensioni centrali, note come le "4e": *embodied*, *embedded*, *extended* ed *enacted*. Queste prospettive presentano la mente come un'incarnata nel corpo, radicata nell'ambiente, intrecciata alle relazioni sociali e manifestata attraverso l'azione (Clark & Chalmers, 1998; Rosch, Thompson & Varela, 1991).

della mente, ma una soglia in cui il pensare, il sentire e l'agire si intrecciano in una modalità di conoscenza situata: una "danza di incontri" (Haraway, 2008) in cui ci scopriamo al tempo stesso soggetti e oggetti, attivi e attraversati. Rendere la pratica educativa e artistica "più permeabile all'ascolto del presente" (Sirna, in Allocca & Del Giudice, 2021, p.173.) significa aprirsi a una conoscenza plurale e situata, capace di accogliere la complessità dei corpi e delle relazioni che li attraversano. Si tratta di costruire spazi di cura: luoghi in cui il corpo, nella sua dimensione individuale e collettiva, diventa soglia di apprendimento e gesto di attenzione verso il mondo. È dunque all'interno di queste prospettive che si colloca la progettazione del workshop, pensato come spazio di esplorazione esperienziale in cui corpo, respiro, emozioni, vissuti e creatività si intrecciano come vie di conoscenza e di cura.

3.5 Come and Be Grounded: un laboratorio d'arte per la salute mentale e la cura collettiva

Il workshop è stato concepito come uno spazio creativo e relazionale, finalizzato a facilitare il dialogo e l'esplorazione sui temi della cura e della salute mentale, e a co-costruire pratiche di attenzione, cura, e benessere attraverso l'incontro tra diverse forme di conoscenza ed esperienza. L'obiettivo era promuovere condizioni di autenticità, risonanza, riflessione e libertà, offrendo ai partecipanti la possibilità di esplorare e condividere i propri vissuti in un ambiente accogliente e non giudicante. I partecipanti sono stati invitati ad abbracciare la vulnerabilità e a manifestare cura nell'esprimere e condividere le proprie esperienze, sia individualmente sia in piccoli gruppi, per poi confluire in una dimensione collettiva attraverso la creazione di prodotti artistici capaci di riflettere i diversi modi di abitare l'esperienza personale e comunitaria. I materiali messi a disposizione includevano strumenti per i collage (forbici, colla stick, colla vinilica, scotch, immagini evocative e riviste di vario genere: educazione degli adulti, arte, attualità, intrattenimento, natura, moda, tendenze, salute, dépliant illustrativi), materiali per disegno e pittura (pennarelli, pastelli a cera, colori per tessuti, acrilici), post-it colorati e materiali tessili di vario tipo (uncinetto, fil di ferro, fili e cordoncini colorati). La disposizione circolare dello spazio, preferibilmente seduti a terra, per chi lo desiderava, ha favorito una condizione di coabitazione e di ascolto reciproco, configurandosi come un tempo e uno spazio condivisi dedicati all'espressione di sé. Le luci calde e diffuse e la musica di sottofondo hanno contribuito a creare un'atmosfera di quiete e di prossimità, incoraggiando la presenza e la concentrazione. Questa attenzione risulta quanto mai necessaria se si considera che, come evidenziato da Evans et al. (2018), gli studenti dei corsi di laurea magistrale e di dottorato presentano un rischio fino a sei volte maggiore di soffrire di

problematiche legate al benessere psicologico, come ansia e depressione, rispetto alla popolazione generale. Anche secondo Merryman et al. (2015), la salute mentale rappresenta la variabile con il maggiore impatto sulla percezione complessiva di benessere negli studenti universitari.

Domanda guida: *Cosa significa essere presenti?*

Prima parte – *Come mi sento?*

L'incontro si è aperto con una pratica di accoglienza e di radicamento: esercizi di respirazione e di consapevolezza corporea per favorire la connessione con sé stessi e con lo spazio circostante. A seguire, un'attività individuale ha invitato i partecipanti a esprimere il proprio sentire attraverso la forma espressiva più affine - scrittura, disegno, gesto o performance - dando vita a una "creatura" simbolica a cui attribuire un nome, una forma, un colore, una consistenza, un sapore, una dimensione e delle emozioni associate. In alternativa, era possibile scegliere un'immagine da una selezione di fotografie evocative appositamente preparate per il workshop, come punto di partenza per raccontarsi e rappresentarsi. L'attività si è conclusa con un momento di condivisione e di discussione aperta, in cui le narrazioni individuali si sono intrecciate in un ascolto reciproco.

Seconda parte – *Come ci sentiamo?*

La seconda parte del workshop ha avuto come obiettivo l'esplorazione del *noi*: la costruzione di un'opera collettiva e di uno spazio di dialogo dedicato ai temi della cura e della salute mentale. Al centro del cerchio sono stati collocati grandi fogli bianchi, attorno al quale erano disposti materiali diversi - per collage fotografico, scrittura, disegno e pittura - pensati per invitare ciascuno a lasciare una traccia di sé: un segno, una parola, un disegno o anche un silenzio.

Non era prevista una struttura rigida preconstituita: l'unica consegna era quella di accogliere la vulnerabilità, di prendersi cura e di nominare le emozioni e le sensazioni emerse, riconoscendo i propri vissuti e le proprie modalità espressive. Questa pratica si è ispirata alla *soul work* descritta da Dirks (2001), che valorizza il linguaggio simbolico come via per integrare

elementi diversi e apparentemente distanti in un insieme coerente, favorendo così un processo di riconoscimento e di integrazione (Lawrence, 2009).

Partecipanti

Il workshop è stato realizzato con differenti gruppi appartenenti alla *Faculty of Education, Educational Psychology & Leadership Studies*, creando occasioni di incontro tra studenti, dottorandi, ricercatori e docenti, nello specifico:

- studenti del Corso di Laurea Magistrale in *Leadership Studies*: due sessioni culminate in un *Final Walkthrough*, una mostra collettiva interna al corso dove sono stati esposti i materiali prodotti;
- studenti del Corso di Laurea Triennale in *Social Justice*: due sessioni seguite da un *Final Walkthrough* aperto anche all'esterno, con l'invito a rispondere alla domanda "Cosa porti con te da questa esperienza? Condividi una parola, una frase, un pensiero", aggiungendo così un ulteriore contributo all'opera collettiva;
- dottorandi, ricercatori e docenti: una sessione condotta all'interno della conferenza *AGES Weaving Connections*, dedicata al dialogo tra ricerca critica, pratiche creative, partecipazione comunitaria ed educazione inclusiva.

Alcune note e variazioni

Per motivi organizzativi e di tempistica legati alla conferenza, il workshop dedicato a dottorandi, ricercatori e docenti è stato condensato in un'unica sessione. Per i corsi di laurea triennale e magistrale sono state previste due sessioni, ma per dare piena espressione al principio di relazionalità, cuore delle prospettive metodologiche indigene, ho preso parte a quasi tutte le lezioni di entrambi i corsi al fine di entrare in contatto diretto con gli studenti e co-costruire uno spazio di fiducia, apertura e dialogo. Allo stesso scopo, ho partecipato a ulteriori eventi e occasioni comunitarie organizzate dalla AGES (Associazione degli Studenti di Dottorato) prima della conferenza, tessendo legami e familiarità con la comunità accademica. Durante le sessioni con gli studenti, le docenti dei corsi di laurea hanno partecipato sia come facilitatori sia come partecipanti, contribuendo a nutrire un processo condiviso di esplorazione e scoperta. Nella seconda parte del workshop, gli studenti triennali e i dottorandi/ricercatori/docenti hanno lavorato in gruppi su grandi fogli bianchi, accostati tra loro. Con gli studenti triennali (più numerosi, 27 partecipanti rispetto alla quindicina degli altri

gruppi) si è scelto insieme di svolgere la seconda sessione nell'area antistante all'aula: uno spazio ampio e luminoso, con vetrate sul verde esterno, disponendo un unico lungo foglio a rullo intorno al quale i gruppi hanno lavorato dando vita a un'opera corale collettiva. Filo conduttore dell'intero processo è stato il costante scambio di feedback con i facilitatori e gli studenti.

CAPITOLO QUARTO

Analisi dei risultati: Decostruire, re-immaginare e co-costruire pratiche di cura

4.1 Tecniche di analisi

L'analisi ha previsto un'analisi di contenuto (*content analysis*), che ha portato alla definizione di alcune macro-dimensioni, e un'analisi tematica, finalizzata all'individuazione di micro-temi, similitudini e differenze tra i diversi gruppi di partecipanti. Come sottolinea Wilson (2008), l'analisi in una prospettiva indigena è un processo cumulativo: un sistema logico non necessariamente lineare, in cui “un intero campo di idee e relazioni” contribuisce alla nascita di nuove comprensioni (p. 96). In questo senso, l'essenza della relazionalità risiede nel riconoscere al tempo stesso il contesto e il contenuto dell'analisi. Più che concentrarsi sull'affidabilità nel senso tradizionale del termine, l'attenzione è stata quindi posta sulla relazionalità come principio epistemologico e metodologico.

I prodotti realizzati e le immagini scelte nella prima sessione hanno favorito l'emergere di esperienze personali e relazioni significative all'interno dello spazio di apprendimento condiviso. Nella seconda sessione, la forma di espressione privilegiata è stata quella del collage, inteso come contenitore di immagini, frasi, materiali tessili, disegni ed elementi pittorici: un linguaggio simbolico capace di fare da ponte tra le esperienze individuali e il tessuto collettivo del gruppo, dando forma a uno spazio di apprendimento relazionale, dove corpo, mente ed emozioni si sono intrecciati in un dialogo vivo e significativo.

L'approccio adottato è stato qualitativo e bottom-up, con una lettura interpretativa dei collage come dispositivi narrativi visivi e testuali. L'analisi si è sviluppata attraverso diverse fasi:

- immersione nei dati (testi, descrizioni delle immagini, materiali visivi);
- codifica induttiva;
- raggruppamento in macro-dimensioni e micro-temi emergenti.

I metodi di raccolta, analisi e rappresentazione dei dati sono stati deliberatamente scelti per andare oltre le logiche dicotomiche e binarie del pensiero occidentale (Kovach, 2009), che tendono a separare o polarizzare le esperienze. È stata invece privilegiata una forma di conoscenza complementare, in linea con i saperi indigeni, in cui l'arte diventa mezzo di indagine e rappresentazione, capace di accogliere la fluidità della metafora, del simbolo e della comunicazione interpretativa, sia verbale sia non verbale (Kovach, 2009, p. 60).

In questa prospettiva, le immagini e i collage hanno offerto ai partecipanti un linguaggio flessibile e dinamico per condividere esperienze e conoscenze in modo dinamico e situato. La collocazione, la dimensione e la posizione delle immagini all'interno dei collage hanno assunto significati molteplici, riflettendo esperienze e sentimenti diversi, e dando origine a comprensioni plurivocali. Come osserva Butler-Kisber (2010), l'utilizzo del collage può trasformare le analisi dei partecipanti in rappresentazioni artistiche, contribuendo alla creazione di nuovi significati e conoscenze situate, in dialogo con le comunità coinvolte. Ciò che nasceva come una singola metafora si apriva spesso a una costellazione di significati e di risonanze condivise permettendo di esplorare le influenze significative delle diverse esperienze culturali. Un elemento particolarmente interessante è stata l'emersione di dimensioni trasversali legate alla cura e alla salute mentale, intrecciate con i temi della giustizia sociale e della leadership, che costituivano anche i nuclei teorici dei corsi di studio dei partecipanti. Nei paragrafi che seguono vengono approfondite le principali dimensioni e tematiche emerse, con particolare attenzione alle risonanze relazionali e simboliche che hanno attraversato le esperienze dei partecipanti.

4.2 I risultati: dimensioni e temi emergenti

L'analisi dei collage ha portato all'emersione di alcune macro-dimensioni e micro-temi, accompagnati da una selezione di citazioni visive che ne riflettono con maggiore intensità il valore simbolico e relazionale. Alcune immagini originali dei collage sono riportate in appendice.

A. Cura come trama relazionale

La cura emerge non come gesto individuale ma come “intreccio” collettivo, multisensoriale e intergenerazionale.

Micro-temi:

- Cura come lavoro silenzioso e continuo (spesso femminile e intergenerazionale)
- Accudimento e trasmissione di saperi (tra donne, madri, nonne, figlie)
- Cura come gesto collettivo e rituale condiviso
- Cura ecologica, equilibrio con il vivente

Citazioni visive e testuali:

“La forza del prendersi cura” / “Ogni volto racconta una storia” / “Un’ ondata di solidarietà” / “Mostrare cura per gli altri” / “Il valore del dare” / “Conversazioni che lasciano il segno”¹². Presenza di materiali tessili (fili, uncinetti, stoffe) e di immagini materne, parentali, intergenerazionali; immagini di abbracci, gesti affettivi, cerchi concentrici, rituali; disegni e parti dipinte raffiguranti elementi naturali quali fiori, animali, oceano, vento, arcobaleni.

B. Salute mentale e benessere emotivo

Espressione della fatica, del bisogno di ascolto, della necessità di sicurezza psico-fisica.

Micro-temi:

- Stanchezza e bisogno di riposo
- Sicurezza, comfort
- Spaesamento
- Desiderio di leggerezza, di lentezza, di pace interiore e connessione emotiva

Citazioni visive e testuali:

“Essere presenti e sentirsi al sicuro” / “Pace dentro di te, nella tua casa, nel mondo” / “Speranza” “Dalla stanchezza al riposo” / “Dal peso alla leggerezza” / Sentirsi al sicuro - trovare sicurezza”¹³.

Illustrazione di una ragazza seduta a letto sotto le coperte che guarda il vuoto, disegni di nuvolette accanto alla figura ad indicare i suoi pensieri con le scritte “riposo”, “stanchezza”, “pesantezza”, “leggerezza”.

C. Leadership trasformativa

Una leadership non verticale, ma diffusa, partecipativa, affettiva.

Micro-temi:

- Leadership come processo relazionale, non di dominio
- Leadership intergenerazionale fondata su fiducia, ispirazione, passaggio di testimone

¹² La traduzione è stata adattata al contesto culturale e linguistico italiano per preservare la coerenza semantica e stilistica. Le espressioni in lingua originale sono riportate in nota. Orig. “Power of nurture”, “the stories are written on the faces” “a wave of caring” “care about others” “giving conversation that matter”. Nella prima espressione il termine “nurture” implica attenzione, crescita, sostegno, “cura” che abbraccia anche la dimensione emotiva ed educativa.

¹³ Orig. “Being in the moment and safe”, “peace in your head, in your home, in the world”, “hope”; “tired → rest - heavy → light”, “feeling safe”.

- Attivismo, giustizia sociale, coscienza politica

Citazioni visive e testuali:

“Dialogo di leadership intergenerazionale” / “Promuovere l’apprendimento continuo” / “Siamo tutti parte di questo percorso” / “L’unione che crea valore - contribuire insieme” / “Orizzontalità” / “Comunità”¹⁴.

Immagini di proteste attiviste; immagini di leader con le scritte “appartenenza”, “equità”, “inclusione”, “diversità”; disegno di albero della leadership intergenerazionale.

D. Giustizia sociale e diritti

La cura non è neutra: è politica. Si intreccia con equità, riconoscimento e lotta.

Micro-temi:

- Diritti delle persone LGBTQIA+
- Intersezionalità e antirazzismo
- Giustizia economica
- Ecologia e ambiente

Citazioni visive e testuali:

“Una lunga lotta per la giustizia” / “Guarda attraverso gli occhi degli altri” / “I diritti trans sono diritti umani” / “Le donne fanno la differenza” / “Salviamo il nostro pianeta” / “Tassate i ricchi!” / “Forza e amore *butch*” / “Abbraccia il tuo lato femminile — tutti, nessuno escluso” / “Un mondo che guarisce grazie all’amore, alla giustizia e alla pace”¹⁵.

Collage “*Human Connection*” che accosta donne di diversa etnia ad immagini di radici e mani che affondano nel terreno; immagine di un mantra che richiama il pianeta terra; scritta *balance* con richiamo interno ad elementi naturali; fotogrammi di movimenti attivisti, immagini richiamanti diversità e inclusione.

E. Immaginazione e futuri possibili

Forte tensione utopica, verso futuri alternativi costruiti sulla cura e la connessione.

¹⁴ Orig, “Generational leadership, “*supporting lifelong learning*”, “*we are all in this together*”, “*togethering contributing*”, “*horizontal*”, “*community*”.

¹⁵ Orig. “*One long struggle for justice*”, “*look through the eyes of others*”, “*trans rights are human rights*” “*woman make a difference*”, “*save our planet*”, “*tax the rich!*”, “*butch love/power*”, “*embrace your feminine (you too, guys)*”, “*world healed based on love justice and peace*”.

Micro-temi:

- Metafore del possibile, del cambiamento.
- Atti creativi come pratiche generative

Citazioni visive e testuali:

“Verso nuovi orizzonti” / “Fare la differenza - contribuire a cambiare le cose” / “Il cambiamento comincia da noi” / “Futuro” / “Speranza” / “Nuove radici germogliano... continua a farle germogliare, custodisci la loro crescita” / “Un'ondata di cambiamento” / “Immagina” / “Credici” / “Giovani aperti e consapevoli che cercano di cambiare il mondo: un passo e una storia alla volta” / “Dove andiamo da qui?” / “Cambiare le cose, insieme”¹⁶.

Immagini di arcobaleni, onde; immagine di un bambino con una sfera tra le mani che emana luce, al centro della sfera un fiore appena sbocciato ricamato su un pezzo di stoffa e sopra le scritte “Trasforma l'educazione”, “Sii il cambiamento che vuoi vedere nel mondo”.

Dal punto di vista simbolico la tabella che segue riporta le dimensioni maggiormente rappresentate in tutti i collages.

Dimensione	Manifestazione
Corpo	Mani, occhi, abbracci, stanchezza, nudità, maternità
Voce	Racconto, storytelling, “le storie scritte sui volti”
Tempo	Generazioni, memoria, germinare, riposo, lentezza
Ecologia	Natura, equilibrio, animali, giustizia ambientale
Affetto	“Radical love”, gentilezza, connessione, tenerezza

Tab. 1 Dimensioni e manifestazioni nei collages

È stato inoltre possibile osservare alcune differenze tematiche e simboliche tra i collage realizzati dai gruppi di studenti triennali, magistrali e di dottorato/docenti. Sebbene tutti

¹⁶ Orig. “New horizons”, “making a difference”, “we are the change” “future”, “hope”, “new roots germinate...keep them germinating”, “wave of change”, “imagine”, “believe”, “open minded and considerate young people trying to change the world: one story and one step at a time”, “where do we go from here?”, “making a difference together”.

abbiano lavorato sul tema della cura e della salute mentale, emergono sfumature significative in relazione ai percorsi formativi e ai ruoli educativi.

Studenti Triennali – Corso in Social Justice

Tono espressivo: emotivo, diretto, inclusivo, molto visivo e simbolico.

Temi forti:

- Connessione affettiva e legami familiari (“*unity with your family*”, abbracci, cuori, simboli della pace).
- Giustizia sociale vissuta come esperienza personale e visibile (diritti LGBTQIA+, antirazzismo, ecologia, femminismo).
- Immaginazione gioiosa: arcobaleni, animali, natura, bambini, danza, gioco.
- Leadership affettiva e empatica più che politica.
- Forte ricorso a simboli dell’infanzia, fantasia e tenerezza.

Stile iconografico: colorato, accessibile, con simboli universali (fiori, pace, farfalle, sole, cuore), uso di immagini dolci, illustrazioni, collage naïf.

Studenti Magistrali – Corso in Leadership

Tono espressivo: più concettuale, orientato alla trasformazione sociale e al cambiamento sistemico.

Temi forti:

- Leadership come pratica generativa e intergenerazionale.
- Riflessioni su identità culturale, ruoli educativi, trasmissione di saperi (ruolo degli anziani, tessitura come metafora relazionale, significati della maternità).
- Cura come atto politico e comunitario, non solo relazionale.
- Tensione tra mondo attuale e “nuovi orizzonti” “*Where do we go from here?*”, “*Making a difference together*”, “*New horizons*”).
- Interconnessione tra salute mentale, cura e giustizia sociale.

Stile iconografico: simbolismo più riflessivo. Uso di parole chiave quali “equilibrio”, “cura”, “consapevolezza”, e di metafore visuali/narrative.

Dottorandi, Ricercatori e Docenti – AGES Conference

Tono espressivo: esistenziale, decostruttivo, più orientato alla riflessione critica e introspettiva.

Temi forti:

- Senso di stanchezza, burnout, bisogno di lentezza (“*rest*”, “*tired*”, “*what’s the point*”).
- Disillusione ma anche desiderio di cambiamento sistemico (“*wave of change*”)
- Cura come spazio sicuro, di presenza, anche nel vuoto.
- Leadership come capacità di “tenere lo spazio”, più che di guidare.

Stile iconografico: più astratto, uso di metafore visuali minimali e simboliche (spiralì, mani, onde, immagini ambigue), di colori tenui, e tendenza a lessico riflessivo.

	Studenti Triennale	Studenti Magistrale	Dottorandi / Docenti
Focus	Affetto, connessione, giustizia visibile	Cura generativa, educazione, trasformazione	Riflessività, burnout, sicurezza emotiva
Stile	Colorato, giocoso	Simbolico, narrativo, concettuale	Astratto, minimalista
Leadership	Affettiva e inclusiva	Intergenerazionale, orizzontale	Silenziosa, accogliente, riflessiva
Cura	Gesto relazionale	Atto politico e pedagogico	Spazio sicuro e consapevole
Salute Mentale	Amore e gentilezza verso l’altro	Interconnessione tra cura e benessere	Bisogno di riposo

Tab. 2 Differenze chiave in sintesi

4.3 Ripensare la cura: riflessioni a margine del processo

I collage hanno suscitato una risposta sensoriale ed emotiva che ha permesso di entrare in contatto concreto e sentito con i contenuti; questa risposta costituisce una base preziosa per relazionarsi con gli altri e per ispirare il cambiamento sociale (Yuen, 2016).

La consapevolezza di questa emotività e delle intuizioni generate è stata resa possibile grazie a un processo riflessivo continuo durante tutto il progetto. La riflessività riconosce che il ricercatore è parte del fenomeno sociale che cerca di comprendere (Schwandt, 2001); secondo Dupuis (1999), essere riflessivi significa includere consapevolmente e deliberatamente sé stessi

nel processo di ricerca. Dal cuore di questo percorso riflessivo prendono forma le riflessioni che seguono.

I collage costruiti collettivamente dagli studenti offrono una mappa visiva e simbolica di una società desiderata: più attenta, empatica e giusta. Attraverso un'estetica della cura, questi lavori propongono una leadership diffusa e sensibile, che valorizza la lentezza, l'ascolto, la relazione e l'immaginazione. Il benessere non appare come un obiettivo individuale, ma come un effetto collaterale di una società capace di prendersi cura collettivamente. Allo stesso tempo, i collage forniscono un punto di partenza per integrare il benessere nelle esperienze curriculari e co-curriculari. Attraverso l'analisi sistematica delle proprie esperienze di benessere come studenti, i partecipanti hanno riconosciuto l'importanza della posizione sociale, della cura comunitaria, della consapevolezza, dell'azione e della riflessione come componenti fondamentali per mantenere il benessere durante il percorso di studi.

Le differenze osservate tra i gruppi, pur partendo da un terreno comune di senso, offrono una prospettiva sfaccettata su come la cura, la salute mentale, la leadership e la giustizia sociale si intreccino nei diversi livelli formativi. Non si tratta solo di differenze espressive, ma anche di differenti modi di intendere e vivere questi temi, in relazione alle diverse fasi della formazione e di consapevolezza critica. Ognuno contribuisce a una visione plurale della cura come progetto trasformativo, necessario per ripensare l'educazione, la leadership e la salute mentale in senso collettivo. Il richiamo agli elementi naturali – flora, fauna, terra e acqua – è presente in tutti i collage, evocando sensibilità ambientale e senso di cura ecologica ed ecosistemica. Probabilmente questo richiamo riflette il legame con l'ambiente circostante: il campus è completamente immerso nella natura, così come l'intera città di Victoria, in un'isola nell'oceano Pacifico, terra maestra e indigena; luogo che diventa partecipe della riflessione sulla cura. Un altro aspetto riguarda l'influenza delle materie dei corsi sul processo creativo riflessivo. Gli studenti del corso di Social Justice hanno declinato cura e salute mentale in relazione alla giustizia sociale, chiedendosi ad esempio: «Come possiamo prenderci cura di noi stessi mentre ci occupiamo di giustizia sociale?». Un esempio significativo è lo slogan di uno dei collage:

«Vogliamo un mondo guarito e trasformato, un mondo basato sull'amore, la cura, la giustizia sociale e la pace. Sappiamo che il percorso verso un mondo migliore passa attraverso la comprensione».

Molto sentito è anche il tema dell'uguaglianza di genere, un esempio è rappresentato dal ritaglio di una figura vestita per metà con abiti femminili e per metà con abiti maschili, accompagnata da un testo che evidenzia le sfide e le aspettative legate al genere nella società:

«Per ogni ragazza stanca di apparire debole quando è forte, c'è un ragazzo stanco di sembrare forte quando si sente vulnerabile. Per ogni ragazzo gravato dalle continue aspettative di sapere tutto, c'è una ragazza stanca che gli altri non riconoscano la sua intelligenza. Per ogni ragazza chiamata ipersensibile, c'è un ragazzo che teme di essere gentile, di piangere. Per ogni ragazzo per cui la competizione è l'unico modo per dimostrare la propria mascolinità, c'è una ragazza etichettata come poco femminile quando compete. Per ogni ragazza che getta via il suo fornetto giocattolo, c'è un ragazzo che desidererebbe trovarne uno. Per ogni ragazzo che lotta per non lasciare che la pubblicità detti i suoi desideri, c'è una ragazza che affronta gli attacchi dell'industria pubblicitaria alla sua autostima. Per ogni ragazza che compie un passo verso la propria liberazione, c'è un ragazzo che trova un po' più facile la strada verso la libertà».

Questi esempi mostrano la capacità delle rappresentazioni artistiche, anche attraverso una lente femminista, di rappresentare la cura e la connessione, evidenziando non solo le ingiustizie, ma anche i modi in cui l'arte può suggerire forme di relazione e di cura. Analogamente, gli studenti del corso di leadership hanno decostruito il concetto tradizionale di leadership e hanno re-immaginato la cura come dimensione intersecata a una leadership trasformativa. Un esempio significativo è il collage dell'albero della leadership intergenerazionale, dove le macro-dimensioni "cura come trama relazionale" e "leadership trasformativa" si intrecciano. L'albero simboleggia un'idea di leadership collegata alla condivisione di insegnamenti e pratiche di cura, con riferimento particolare alla figura della nonna. La chioma è popolata da immagini di donne anziane di diverse etnie impegnate in varie attività, con scritte come: "non dimentichiamo mai", "scudi d'oro", "le storie sono scritte sui volti", "ragioni per amare", "dare", "conversazioni che contano", "pace profonda", "giustizia duratura", "libertà"¹⁷.

La piccola opera realizzata a uncinetto ai bordi del tronco richiama il lavoro a maglia delle nonne e il tessere insegnamenti, pratiche di cura e relazioni; il medicinale per i denti, incollato

¹⁷ Orig, "we never forget", "golden shields", "the stories are written on the faces", "reasons to love", "giving", "conversations that matter", "profound peace", "lasting justice", "freedom".

ai margini, allude invece, con le parole di uno dei partecipanti, all'abilità delle nonne di "curare ogni male" e di "avere sempre la cura pronta per ogni situazione". Oltre a richiamare il potere della condivisione di storie e saperi, i partecipanti si sono aperti nel raccontarsi sia nella fase iniziale dei workshop sia durante il lavoro collettivo di creazione dei collage. Le metafore visuali hanno dato vita a narrazioni personali, creando connessioni tra i partecipanti e svelando parti di sé mai raccontate prima. È stato interessante notare come la figura della nonna fosse presente anche nella letteratura di riferimento come simbolo di leadership e condivisione di insegnamenti:

...parlavano dei ruoli che le loro nonne hanno avuto nel trasmettere insegnamenti. Le consideravano eroine, leader e modelli" (Thomas, *From Protecting the Sacred Cycle*, 2018, p.106).

La prima persona che mi viene in mente come leader nella mia famiglia è mia nonna (Jenny, *ibid.*).

Vorrei riuscire a spiegare e definire cosa significhi leadership, ma ogni volta che ci penso, quando penso all'essere una leader, mi viene in mente mia nonna. È semplicemente difficile metterlo in parole (Jody, *ibid.*).

Penso che sia davvero interessante avere l'opportunità di condividere le storie delle nostre nonne e di raccontare che le consideriamo delle leader, perché credo davvero che questa non sia una storia unica. È la storia di una nipote e di una nonna che sono riuscite a costruire una connessione... (Emmy, *ibid.*, p.107).

Come sottolinea Abdul Hadi (2020), «condividere storie tra generazioni permette di ripensare le esperienze e di articolare insieme ciò che per molto tempo è rimasto inespresso... Il mio insegnamento della nonna Sajeda e di mio padre è stato che l'educazione è la mia arma. Ora tocca a noi creare dialoghi intergenerazionali e coltivare spazi per ricostruire e ripensare» (p.1). Le storie, in generale, offrono senso di identità e di appartenenza, collegando le persone alla propria comunità, alla linea genealogica e al mondo naturale (Waziyatawin, 2005). Raccontare storie permette di dare vita all'esperienza, rendendola presente e tangibile, e può avere effetti terapeutici o emancipatori, aiutando le persone a costruire un senso di sé e di comunità, nonché a esprimere, attraverso la propria voce e l'uso di forme e linguaggi diversi, ciò che è immaginabile e ciò che finora è rimasto inimmaginato (Clover, Sanford & Harman, 2022). Attraverso narrazioni incarnate e immaginative, si esercita dunque la possibilità di ripensare la

realtà. Modificare l'immaginazione significa re-immaginare il futuro, e la libertà si esercita attraverso questo processo: "l'atto creativo può essere trasformativo se si permette che lo sia. Ogni gesto di cura può diventare catalizzatore positivo, capace di influenzare sé stessi, la comunità e il mondo. Tutto parte dal condividere la propria storia "(Abdul Hadi, 2020, p.142).

4.4 Limitazioni e prospettive future

Nella fase iniziale dello studio avevo progettato, parallelamente al workshop, un questionario per misurare l'impatto e raccogliere i feedback. A tale scopo, avevo preso come riferimento il Kirkpatrick Model (1996), che può orientare la costruzione di strumenti di valutazione per esperienze formative, adattando l'ESS Participant Workshop Evaluation Questionnaire (Dagenais, Dargis-Damphousse, Dutil, 2012) alle specificità dello studio. Il questionario prevedeva l'uso di scala Likert per i dati quantificabili e domande aperte per raccogliere riflessioni qualitative, con alcune integrazioni dedicate alle dimensioni della cura (es. items: "Ho percepito un ambiente accogliente e di cura"; "Ho sentito di potermi esprimere pienamente"; "Mi sento più dispostø ad ascoltare gli altri"; "Ritengo che le attività proposte possano rafforzare le relazioni all'interno del gruppo"¹⁸). La versione finale comprendeva cinque domande aperte, quattordici domande su scala Likert, una a risposta multipla (sulla durata del workshop) e una sezione anagrafica. Le aree valutative erano:

1. Valutazione dei contenuti
2. Valutazione della metodologia
3. Valutazione dell'organizzazione
4. Apprendimento e applicabilità
5. Cambiamenti percepiti
6. Soddisfazione complessiva
7. Dimensioni della cura

Il questionario è stato testato su due partecipanti, ma, nel corso del processo di PAR (ricerca-azione partecipativa) si è deciso insieme a facilitatori e studenti, di non utilizzarlo per la valutazione formale del workshop. Si è scelto invece di raccogliere i feedback in forma dialogica e situata, sia durante le sessioni sia nel "*final walkthrough*", la mostra conclusiva in

¹⁸ Items originali: *I felt a caring environment; I felt I could fully express myself; I feel more willing to listen to others; I feel the proposed activities can strengthen relationships in the group.* In italiano sono stati tradotti con linguaggio inclusivo, usando la forma "dispostø".

cui i collage realizzati sono stati esposti come opere collettive. In quell'occasione, i partecipanti hanno potuto condividere verbalmente pensieri, emozioni e riflessioni, o lasciare tracce scritte, parole, disegni e metafore. L'intero percorso è stato accolto con entusiasmo: le docenti hanno espresso l'intenzione di integrare le modalità sperimentate nelle proprie classi e dai feedback è emersa, da parte di tutti, la proposta di dedicare in futuro più spazio alla restituzione e al confronto collettivo, come occasione di ulteriore arricchimento del workshop. Il punto interrogativo rispetto alla categoria di "limitazione" nasce proprio da qui. In una fase iniziale, avevo percepito la resistenza all'uso del questionario come un ostacolo alla raccolta di dati "misurabili" sull'impatto del workshop. Tuttavia, nel corso del processo, ho compreso che tale resistenza costituiva essa stessa un insegnamento metodologico. Affidarsi alla relazionalità e alla responsabilità relazionale delle metodologie indigene, nonché alla partecipazione condivisa, ha trasformato l'idea di valutazione: da strumento di misurazione a spazio di ascolto reciproco e co-costruzione di significato. Questa scelta ha permesso di scoprire, anche nel concreto, il valore della ricerca partecipata, in cui ogni fase, anche quella apparentemente più procedurale, diventa parte viva del processo di apprendimento collettivo.

Come osservano Bonneuil e Fressoz (2013), «non basta misurare per comprendere: non possiamo contare sull'accumulo di dati scientifici per realizzare le rivoluzioni necessarie. Occorre decostruire i racconti ufficiali nelle loro varianti manageriali e non conflittuali, e forgiare nuove narrazioni per l'Antropocene, e dunque nuovi immaginari» (p. 11). In questa prospettiva, la rinuncia alla misurazione tradizionale rappresenta un modo per restituire spazio alla voce, alla relazione e all'immaginazione come forme di conoscenza e di trasformazione. Le riflessioni emerse dai momenti di discussione/restituzione con i partecipanti hanno aperto interrogativi profondi e speculari: come possiamo nutrire l'accademia con i saperi che già vivono nelle comunità, e come restituire alle comunità i saperi che nascono all'interno dell'accademia?

A mia volta mi sono chiesta come sia possibile creare spazi di questo tipo, orientati alla cura, alla luce delle condizioni e dei vincoli dei nostri contesti di vita e di apprendimento.

I risultati dello studio non sono generalizzabili, perché appartengono a un contesto specifico, con le sue peculiarità e la sua storia. La forte sensibilità rispetto ai temi della cura emersa nei dialoghi potrebbe derivare anche dal vissuto di molti studenti migranti, in cerca di nuove opportunità di studio; molti di loro hanno espresso il desiderio di un rinnovato senso di comunità e di cura collettiva. La conoscenza che emerge da tali esperienze è situata, intrecciata al tempo stesso con il tessuto naturale e culturale dei luoghi in cui prende forma. Tuttavia, al

di là delle diversità, dei limiti e dei vincoli strutturali di altri contesti, la sfida rimane quella di scommettere in primis sulla cura relazionale come via per la trasformazione.

Le pratiche autoetnografiche collaborative e basate sull'arte sperimentate in questo progetto mostrano il potenziale di diventare strumenti formativi anche per docenti e personale accademico: possono infatti facilitare processi di apprendimento profondo e riflessione negli studenti su temi come il benessere, la cura e la salute mentale, e al contempo stimolare una trasformazione in chi accompagna questi processi.

Si tratta dunque di scommettere su “pratiche articolatorie differenti e re-spons-abili” come direbbe Haraway (2019) capaci di generare saperi e immagini del mondo politicamente dense e potenzialmente trasformative (Bernava & De Vita, 2022), e di promuovere “un'ecologia affettiva” in cui la conoscenza si intreccia con la relazione e con il sentire (p. 93).

Occorre oggi, più che mai, coltivare una capacità immaginativa nei contesti educativi. Barbara Thayer-Bacon (2010) si chiede se le scuole possano offrirci la speranza di imparare ad accogliere ciò che in ognuno di noi è estraneo, affinché la differenza, l'alterità, diventi una risorsa invece che una minaccia, e il riconoscimento reciproco sia possibile. La sua speranza, condivisa con Greene (1977, 1995) e Bateson (1994), è che l'educazione possa contribuire a rendere il mondo un luogo migliore. Persiste tuttavia il timore che integrare le arti nei percorsi formativi possa compromettere l'eccellenza o generare disordine (Greene, 1995). Eppure, al centro del processo di apprendimento vi è proprio la ricerca di significato, che le arti favoriscono, aprendo spazi di scoperta di sé e trasformazione. Come ricordano Lee e Taylor (2011), gli educatori sono chiamati a creare spazi e condizioni che permettano il dispiegarsi di autenticità, risonanza, riflessione e libertà. Come possiamo allora progettare luoghi in cui sia centrale la dimensione della cura, spazi da pensare e da co-abitare? Quali pratiche possono alleggerire l'ansia dell'apprendimento e la resistenza alla trasformazione? Come costruire narrazioni alternative ispirate alla responsabilità e alla solidarietà, capaci di generare conoscenze necessarie al cambiamento sociale? (Manicom & Walters, 2012).

Sara Ahmed (2017) ci invita a considerare come impariamo a conoscere il mondo quando esso non ci accoglie: sono proprio queste esperienze di disallineamento e di lotta per “esserci”, che diventano una risorsa generativa, la possibilità di inventare altre forme di esistenza.

Conclusioni: *custodire storie e immaginari*

Sulle storie

Ho riflettuto con cura sul modo di concludere questo percorso, portando con me le esperienze e le relazioni che l'hanno attraversato, così come le tracce delle storie e dei luoghi che ho incontrato. Da questa riflessione è emersa la consapevolezza che custodire immagini, narrazioni ed etnografie visuali significa esercitare una forma di custodia responsabile. Le storie visive che conservo non mi appartengono: ho avuto soltanto la fortuna di co-produrle, per intrecciarle in una comprensione condivisa di come si dispiegano le vite in un determinato luogo, una comprensione dalla quale potremmo imparare qualcosa di nuovo e interessante. In definitiva, ciò che ho cercato di fare è dare forma a storie visive capaci di far emergere il senso e il valore di pratiche che potrebbero altrimenti passare inosservate o essere date per scontate.

Sulla terra: dalla percezione del paesaggio dei Gitksan, e dei popoli Lək'əŋən (Songhees e X^wsepsəm/Esquimalt) e WSÁNEĆ

Siamo parte della terra, in una relazione inestricabile e profondamente sociale con essa. La salute della terra, quella delle persone e delle altre specie viventi sono intrecciate. Il paesaggio è casa. Territori e persone sono inscindibilmente connessi: la storia delle persone è scritta sulla terra, che è insieme riserva di vita e compagna attiva nel lungo corso della loro esistenza. Essa custodisce le tracce dei successi e delle tragedie degli antenati, le lezioni apprese e tramandate; offre le risorse necessarie alla sopravvivenza, ma richiede riconoscimento e rispetto (Johnson, 2000). La concezione del paesaggio come incarnazione della storia (*embodying history*) (Rosaldo, 1980; Cruikshank, 1990a, b) ci invita a esplorare i legami tra luogo e vissuto individuale, tra esperienza del territorio, risorse e memorie personali. Lo studio della percezione del paesaggio, delle classificazioni etnoecologiche e dei toponimi rivela l'intricata bellezza delle relazioni tra i popoli e le loro terre (Johnson, 2000).

Cosa ho imparato

Ho indagato il rapporto tra sé e i luoghi.

L'elemento geografico non è solo sfondo, ma assume un carattere poetico e intimo.

Il mare, l'isola, la frontiera: luoghi di legame e di transito, di margine e sconfinamento.

L'imponenza dei paesaggi e la loro fragilità, il concetto di confine come spazio limite e di vulnerabilità, le relazioni multi specie, la percezione del tempo e dello spazio, la memoria e la costruzione dell'immaginario.

L'acqua come corpo politico.

La pratica artistica come attivismo, come libertà di movimento ed ecologia della relazione.

Le migrazioni come forma del nostro "stare sul pianeta".

Lo spazio-tempo che non è sempre riconducibile a una visione lineare e occidentale.

L'arte come possibilità di ripensare la rappresentazione per favorire inclusione, cura ed empatia.

La costruzione di reti e connessioni.

In conclusione

Ho riflettuto su come le pratiche educative, artistiche e attiviste radicate nella cura possano contribuire a costruire nuovi immaginari, lavorando sulla libertà dell'immaginazione (un'immaginazione che accede a tutta l'esperienza umana, rifiutando i limiti del tempo, del luogo o dell'origine). Immaginare ciò che è possibile può avere conseguenze rivoluzionarie. Come possono le pratiche artistiche mitigare e affrontare le fasi di crisi? Restituendo significato, liberando, generando nuove energie, creando connessioni, respirando nelle emozioni e nei corpi. La lotta può essere estenuante. Il compito è imparare a restare nella difficoltà, a continuare a esplorarla e a esporla (Ahmed, 2017). Promuovere e impegnarsi nelle arti e nelle pratiche creative può generare speranza, aprire nuove possibilità di espressione e innovazione e sostenere processi di guarigione. Nella condivisione di narrazioni di possibilità e nella costruzione di connessioni comunitarie può emergere la bellezza del sentire comune. Attraverso questi percorsi, individui e comunità possono trovare ispirazione e forza per affrontare le sfide e immaginare futuri positivi. Le pratiche estetiche e creative femministe si confrontano con le complessità dell'identità, del potere e delle strutture sociali. Abbracciando la sperimentazione e l'imprevedibilità, esse contribuiscono a un paesaggio creativo dinamico e inclusivo, che stimola il pensiero critico e mette in discussione norme consolidate.

La speranza non si oppone alla lotta, ma la anima: ci dà la sensazione che valga la pena impegnarsi per comprendere, per attraversare le difficoltà. La speranza non guarda solo, o sempre, al futuro, ma ci accompagna quando il terreno è difficile, quando il cammino si fa arduo. La speranza è alle nostre spalle quando dobbiamo lavorare perché qualcosa diventi possibile (Ahmed, 2017, p. 2).

L'arte rende viva l'immaginazione e visibili il pensiero e il sogno: scava nei mondi rimossi del desiderio collettivo. Quando il sogno si espande nel tempo e nello spazio, si trasfigura in un processo di anticipazione del futuro, in una visione: un sogno capace di sognare.

Bibliografia

- Abdul Hadi, S. (2020). *Take Care of Your Self: The Art and Cultures of Care and Liberation*. Common Notions.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press.
- Alfred, T. (2004). Warrior scholarship: Seeing the University as a Ground of Contention. in D. Mihesuah & A. Wilson (Eds.), *Indigenizing the academy: Transforming Scholarship and Empowering Communities* (pp. 88-99). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Alhadeff-Jones (2017). *Time and rhythms of emancipatory education: Rethinking temporal complexity of self and society*. London: Routledge.
- Allocca, D. & Del Giudice, G. (2021). Camminare e/è cartografare. Beyond Eco* Walking. In *Trame. Pratiche e saperi per un'ecologia politica situata*, 167-185. Napoli: Tamu Edizioni.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldwin C. K. (2023). Emerging insights in transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 61-73.
- Barnhardt, R., & Oscar Kawagley, A. (2001). Culture, Chaos and Complexity: Catalysis for Change in Indigenous Education. Alaska Native Knowledge Network (n.d.) Retrieved Nov. 12 from <http://www.ankn.uaf.edu/ccs.html>
- Basso, K. H. (1996). *Wisdom sits in places: Landscape and language among the Western Apache*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Clarke. Toronto-Vancouver: Irwin & Company Limited.
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins Publishers.
- Benjamin, S., Williams, J., & Maher, M. A. (2017). Focusing the lens to share the story: Using photographs and interviews to explore doctoral students' sense of well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 197.
- Bernava, C., De Vita, A. (2022). Mondeggiamenti tra arte e scienza: filosofie e pratiche per un con-divenire multispecie. *FARE MONDI, Quaderni di Ecologie Politiche del Presente*, TAMU, 75-104.
- Biasin C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis*, 6 (speciale» EDA nella contemporaneità»), 140-152.

- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative Learning and the Arts: A Literature Review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338-355.
- Boffo, V., Togni, F. (2023). *Cura di sé, cura dell'altro, cura del mondo: l'esperienza della cura educativa per il corpo dell'adulto*, in Morandi, M. (a cura di). Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive. Milano: Utet.
- Bonneuil, C., & Fressoz, J. B. (2013). *L'événement Anthropocène: la Terre, l'histoire et nous*. Média Diffusion.
- Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo: Sociologia generale vol. 2*. Milano: Mimesis.
- Braga, E., Baravalle M., Gaglianò P., Crispani, G. (2020, July 10). *A City that Cares. From the creative city to the caring city, proposals for new relational paradigms*. Nero Editions. <https://www.neroeditions.com/a-city-that-cares/>
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunori, F., & Musso, V. (2023). Per una risignificazione condivisa dello spazio: l'etica della cura nel commoning femminista. *Scienze del Territorio*, 11(2), 101-109.
- Butler-Kisber, L., & Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), 1-16.
- Cajete, G. (1999). A Sense of Place. In G. Cajete (Ed.), *Native science: Natural laws of interdependence* (pp. 178-189). Santa Fe: Clear Light Publishers.
- Caleo, I. (2021). Per istituzioni trans corporee: note su queer commoning, lavoro improduttivo e politiche dell'interdipendenza. *Ecologie della cura: prospettive transfemministe. Ecologia politica; XII*, 143-157.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza: itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Casadei, T., & Andolfi, F. (2022). Concezioni e pratiche della cura. *Società degli individui*: 73, (1), 7-10.
- Casadio L. (2015). *L'arte della psicoterapia e la psicologia dell'arte per una psicologia narrativa*. Milano: Mimesis.

- Cascio, T. (1998). Incorporating spirituality into social work practice: A review of what to do. *Families in society*, 79(5), 523-531.
- Centemeri, L. (2021). La cura come logica di relazione e pratica del valore concreto: una prospettiva di politica ontologica. *Ecologie della cura: prospettive transfemministe. Ecologia politica; XII*, 75-87.
- Chatzidakis, A., Hakim, J., Litter, J., Rottenberg, C., & Care Collective. (2020). *The care manifesto: The politics of interdependence*. Verso Books.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Clover, D. E., Sanford, K., & Harman, K. (Eds). (2022). *Feminism, Adult Education and Creative Possibility. Imaginative Responses*. Londra: Bloomsbury.
- Coleman, H. M. (1998). *Achieving balance in the classroom: Student perceptions of a successful university unit* (Doctoral dissertation, Southern Cross University).
- Cordero, C. (1995). 3-A working and evolving definition of Culture. *Canadian Journal of Native Education*, 21 (Supplement) 7-13.
- Cruikshank, J. (1990a). *Life Lived Like a Story*, Vancouver: University of British Columbia.
- Cruikshank, J. (1990b). Getting the words right: Perspectives on naming and places in Athapaskan oral history. *Arctic Anthropology* 27(1): 52–65.
- Cyrułnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare un trauma*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dagenais, C., Dargis-Damphousse, L., & Dutil, J. (2011). The essential skills series in evaluation: assessing the validity of the ESS participant workshop evaluation questionnaire. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 26(2), 89-100.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research in N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 63-72.
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7–18.

- Dupuis, S. L. (1999). Naked truths: Towards a reflexive methodology in leisure research. *Leisure Science*, 21, 43–64.
- Evans, T.M., Bira, L., Gastelum, J.B., Weiss, T.L. and Vanderford, N.L. (2018), “Evidence for a mental health crisis in graduate education”, *Nature Biotechnology*, Vol. 36 No. 3, pp. 282-284.
- Fadda, R. (1997). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Fisher-Yoshida B., Geller K. D., Schapiro S. A. (Eds.). (2009). *Innovations in transformative learning: Space, culture, and the arts* (pp. 287-290). New York: Peter Lang.
- Fisher, B. & Tronto, J.C. (1990). *Toward a Feminist Theory of Caring*, a cura di Abel, E. & Nelson, M. *Circles of Care*, SUNY Press, pp. 35-62.
- Fragnito, M., Tola M. (2021). *Ecologie della cura: Prospettive transfemministe*. Napoli-Salerno Orthotes.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, 100, 99-117.
- Ghebremariam Tesfau, M. (2021). La cura di sé è cura dell'altrø: il femminismo nero tra self-care e guarigione. *Ecologie della cura: prospettive transfemministe. Ecologia politica; XII*, 89-100.
- Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Greene, M. (1977). Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, 79(1), 119-125.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: JosseyBass
- Greene, M. (2007). *Imagination and the healing arts*.
https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_ha.pdf
- Halas, J. (1998). Runners in the gym: Tales of resistance and conversion at an adolescent treatment center. *Canadian Journal of Native Education*, 22(2).
- Hanohano, P. (2001). Restoring the Circle: Education for culturally responsible Native families. *Unpublished doctoral thesis. University of Alberta, Edmonton*.

- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Duke University.
- Haraway, D. (2019). *Chutlucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero Edizioni.
- Hayes S., Yorks L. (2007). Lessons from the lessons learned: Arts change the world when....
New Directions for Adult and Continuing Education, 116, 89–98.
- Hays, D.G. and Singh, A.A. (2012), *Qualitative Inquiry in Clinical and Educational Settings*, Guilford Press, New York, NY.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*. Oxford University Press, 1-26.
- Helmore, E. (2021, March 28). *Writers grapple with rules of the imagination*.
<https://www.theguardian.com/books/2021/mar/28/writers-in-culture-war-over-rules-of-the-imagination>
- Hoggan C. (2009). The power of story: Metahors, literature, and creative writing. In Hoggan C., Simpson S., Stuckey H. (Eds.), *Creative expression in transformative learning: Tools and techniques for educators of adults* (pp. 51–74). Krieger Publishing Company.
- hooks b. (2020). *Elogio del margine: Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- hooks, b. (1989). Chosing the Margin as a Space of Radical Openness. *The Journal of Cinema and Media*, 36, 15-23.
- hooks, b. (1990). Talking back. In Gloria Anzaldù. (Ed.), *Making Face, Making Soul: Hacienda Caras: Crate and Critical Perspectives by feminists of color* (pp .207-211). San Francisco: Aunt Lute books.
- hooks, b. (1993). *Sister of Yam: Black Woman and Self-recovery*. New York: Routledge.
- hooks, b. (1995). *Killing rage- Ending racism*. Henry Holt & Company Inc.
- John V. M. (2016). Transformative learning challenges in a context of trauma and fear: An educator’s story. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2), 268-288.
- Johnson, L. M. (2000). “A place that's good,” Gitksan landscape perception and ethnoecology. *Human Ecology*, 28, 301-325.
- Johnson, L. M. (2000). “A place that's good,” Gitksan landscape perception and ethnoecology. *Human Ecology*, 28(2), 301-325.
- Kasl E., Yorks L. (2012). Learning to be what we know: The pivotal role of presentational knowing in transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 503-519). San Francisco: Jossey-Bass.

- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. Techniques for evaluating training programs. Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development*, 50, 54–59.
- Kittay, E. (2007). A feminist care ethics, dependency and disability. *APA Newsletter on Feminism and Philosophy*, 6 (2), 3-7.
- Klein, S. R. (2018). Coming to Our Senses: Everyday Landscapes, Aesthetics, and Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 3-16.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto: University of Toronto press.
- Kroth M., Cranton P. (2014). *Stories of Transformative Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lakoff, M., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western World*. New York: Basic Books.
- Lange, E. A. (2009). Fostering a learning sanctuary for transformation in sustainability education. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, 193-204.
- Lapadat, J. C. (2017), "Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography", *Qualitative Inquiry*, Vol. 23 No. 8, pp. 589-603.
- Lawrence R. L. (2005). Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3–11.
- Lawrence R. L., Butterwick S. (2007). Re-imaging oppression: An arts-based embodied approach to transformative learning. In Cranton P., Taylor E. (Eds.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (pp. 411–416). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.
- Lawrence, R. L., & Cranton, P. (2009). *What you see depends on how you look: A photographic journey of transformative learning*. *Journal of Transformative Education*, 7 (4), 312–331.
- Lee, N., & Taylor, P. (2011). Insights from an e-dialogue of practitioners on arts in transformative learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(2), 80-95.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. *Case study method*, 27-44.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.
- Lorde, A. (1993). *Zami; Sister Outsider; Undersong*. New York: Quality Paperback Book Club.

- Lynch, R. J., Perry, B., Googe, C., Krachenfels, J., McCloud, K., Spencer-Tyree, B., Oliver, R., Morgan, K. (2020). My wellness is: An art-based collective autoethnographic illustration of doctoral student wellness in online distance education environments. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(1), 73-88.
- Manicom, L., & Walters, S. (Eds.). (2012). *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility*. New York: Palgrave MacMillian.
- Maracle, L. (1993). An infinite number of pathways to the center of the circle. In J. Williamson (Ed.), *Conversation with Seventeen Women Writers*, (pp. 166-178) Toronto: University of Toronto Press.
- Martikainen, J., & Hakoköngäs, E. (2022). Drawing as a method of researching social representations. *Qualitative Research*, 23(4), 981-999.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 29-40.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Fenomenologia della percezione* (ed. originale 1945). Milano: Bompiani
- Merryman, W., Martin, M. and Martin, D. (2015), "Relationship between psychological well-being and perceived wellness in online graduate counselor education students", *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, Vol. 7 No. 1, available at: <http://dx.doi.org/10.7729/71.1073>
- Meyer, M. A. (2001). Acultural Assumptions of Empiricism: A native Hawaiian critique. *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 188-98.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michaeli, I. (2017). Self-care: An act of political warfare or a neoliberal trap?. *Development*, 60(1), 50-56.
- Mol, A. (2008). *The Logic of Care, Health and the Problem of Patient Choice*. Abingdon: Routledge.
- Moliner, P. (2020) On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations – history, postulates and dissemination. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17 (3), 542-553.
- Molinier, P. (2019). *Care: prendersi cura: un lavoro inestimabile*. Bergamo: Moretti & Vitali.

- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi sulla formazione: 11, 2, 2008*, 45-58.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Myers, N. (2018). How to grow livable worlds: Ten not-so-easy steps, in K. Oliver Smith (a cura di), *The World to Come*, Harn Museum of Art, Gainesville, Florida, n.d., *Sensing Botanical Sensoria: A Kriya for Cultivating Your Inner Plant*, «Centre for Imaginative Ethnography», imaginativeethnography.com.
- Nayak, S. (2019). Occupation of Black Women's Racial Grief, Fragmentation and Linkages: Re-reading the Combahee River Collective Black Feminist Statement. *Psychological Studies Journal*, 64(3), 352-364.
- Newman M. (2014). Transformative learning: Mutinous thoughts revisited. *Adult education quarterly*, 64(4), 345-355.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205-220.
- O'Brien, M. (2013). Towards a pedagogy of care and well-being: Restoring the vocation of becoming human Through dialogue and relationality. In A. O'shea & M. O'Brien (Eds.), *Pedagogy, oppression and transformation in a 'post-critical' climate: The return of Freirean Thinking* (pp.14-35). Continuum.
- Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e Cura Educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: Genova University Press.
- Paperman, P., & Moliner, P. (Eds.). (2013). *Contre l'indifférence des privilégiés*. Paris: Payot.
- Perry S. A. B. (2021). Participatory feeling: Re-visioning transformative learning theory through Heron's whole person perspective. *Adult Education Quarterly*, 71(14), 338–335.
- Pirate Care Collective (2020). *Pirate Care Syllabus*, syllabus.pirate.care
- Preciado, P. B., (2013). *Unbecoming female bodies*, «Villa Gillet», archives.villagillet.net.

- Puig de La Bellacasa, M. (2012). Nothing comes without its world: thinking with care. *The sociological Review*, 60 (2), 197-216.
- Puig de La Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Raffestin, C. (2005). *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio: elementi per una teoria del paesaggio* (Vol. 19). Alinea Editrice.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness* (Vol. 67, p. 45). London: Pion.
- Riccio, G., De Beni, E., & Riego, R. L. (2022). *Art for UBI (manifesto)* Edited by Marco Baravalle, Emanuele Braga.
- Rolling Jr, J. H. (2016). Arts-based research: Systems and strategies. *Art Education*, 69(3), 4-5.
- Rosaldo, R. (1980). Doing oral history. *Social Analysis* 4: 89–99.
- Scher, A. (2007). Can the arts change the world? The transformative power of community arts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 3–11.
- Schwandt, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shapiro, L. (2004). *The Mind Incarnate*. Cambridge: MIT Press.
- Simpson, S. (2007). Discovering SELF and purpose in the arts: The role of imagination and creativity in transformative learning and adult education's responsibility in facilitating this learning for individual and social change. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference*.
- Sisto, D. (2022). *Porcospini digitali: vivere e mai morire online*. Bollati Boringhieri.
- Solnit, R. (2014, April 24). Woolf's darkness: Embracing the inexplicable. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/books/page-turner/woolfs-darkness-embracing-the-inexplicable>
- Swantz, M. L. (2008). 2 Participatory Action Research as Practice. In *The SAGE handbook of action research* (pp. 31-48). SAGE Publications Ltd.
- Taylor E. W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung, An International Exchange* (pp. 17-29). New York: Sense.
- Thayer-Bacon, B. J. (2010). Releasing the Imagination: Essays on education, the arts, and social change by Maxine Greene. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 24.
- The Care Collective. (2021). *Manifesto della cura. Per una politica dell'interdipendenza*. Roma: Edizioni Allegre.

- The Care Collective. (2021). *Manifesto della cura. Per una politica dell'interdipendenza*. Rom: Edizioni Allegre.
- Thomas, R. A. (2018). *Protecting the sacred cycle: Indigenous women and leadership*. J. Charlton Publishing.
- Timeto, F., Ghelfi, A., & Cianelli, A. (2021). Compost. Abitiamo l'humus, rimestiamo l'umano. *Ecologie politiche del presente*, 187-198.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York: University Press.
- Ullman, M. (1975). The transformation process in dreams. New York: *The American Academy of Psychoanalysis*, 19 (2), 8-19.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Waziyatawin, A. W. (2005). *Remember This! Dakota Decolonization and the Eli Taylor Narratives*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- White, B. (2013). Pay attention, pay attention, pay attention. In B. White & T. Constantino (Ed.), *Aesthetics, empathy, and education* (pp. 99–116). New York, NY: Peter Lang.
- Wilson, S. (2001). Self-as- relationship in indigenous Research. *Canadian Journal of Native Education* 25(2), 91-92.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax & Winnipeg: Fernwood Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. International Universities Press
- Yorks L., Kasl E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(1), 43-64.
- Yuen, F. (2016). Collage: An arts-based method for analysis, representation, and social justice. *Journal of Leisure Research*, 48(4), 338-346.

Appendice

