SUPPLEMENTI

Immagini controverse

Casi studio e prospettive di ricerca su un patrimonio culturale potenzialmente conflittuale

IL CAPITALE CULTURALE
Studies on the Value of Cultural Heritage

eum

Rivista fondata da Massimo Montella

Il capitale culturale
Studies on the Value of Cultural Heritage
Supplementi n. 19, 2025

ISSN 2039-2362 (online)
ISBN cartaceo 979-12-5704-038-3
ISBN PDF 979-12-5704-039-0

© 2010 eum edizioni università di macerata
Registrazione al Roc n. 735551 del 14/12/2010

Direttori / Editors in chief Patrizia Dragoni, Pietro Petraroia

Co-direttori / Co-editors Nadia Barrella, Fulvio Cervini, Alexander Debono, Stefano Della Torre, Giovan Battista Fidanza, Pierpaolo Forte, Borja Franco Llopis, Angelo Miglietta, Christian Ost, Tonino Pencarelli, Giuliano Volpe

Coordinatore editoriale / Editorial coordinator Maria Teresa Gigliozzi

Coordinatore tecnico / Managing coordinator Pierluigi Feliciati

Comitato editoriale / Editorial board Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti, Francesca Coltrinari, Pierluigi Feliciati, Maria Teresa Gigliozzi, Emanuela Stortoni

Comitato scientifico / Scientific Committee Sergio Barile, Simone Betti, Ivana Bruno, Riccardo Lattuada, Anne Lepoittevin, Federico Marazzi, Ilaria Miarelli Mariani, Raffaella Morselli, Haude Morvan, Federica Muzzarelli, Paola Paniccia, Giuseppe Piperata, Pio Francesco Pistilli, Massimiliano Rossi, Marialuisa Saviano, Valentina Sessa, Andrea Torre, Ludovico Solima

Editors Alice Devecchi, Concetta Ferrara, Costanza Geddes da Filicaia, Alessio Ionna, Chiara Mariotti, Enrico Nicosia, Alessandro Serrani, Carmen Vitale, Marta Vitullo

Web http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult, email: icc@unimc.it

Editore / Publisher eum edizioni università di macerata, Corso della Repubblica 51 – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 6081, fax (39) 733 258 6086, http://eum.unimc.it, info.ceum@unimc.it

Layout editor studio editoriale Oltrepagina

Progetto grafico / Graphics +crocevia / studio grafico

Rivista accreditata AIDEA
Rivista riconosciuta CUNSTA
Rivista riconosciuta SISMED
Rivista indicizzata WOS
Rivista indicizzata SCOPUS
Rivista indicizzata DOAJ
Inclusa in ERIH-PLUS

Deluigi R., Cuccu M., Mondin F., Specchio Riflesso. Il focus group, luogo di parola dove il controverso prende forma / Mirror Reflection. The focus group, a discourse environment where controversy takes shape
«Il capitale culturale», Supplemento n. 19 (2025), pp. 441-470
ISSN 2039-2362 (online); DOI: 10.13138/2039-2362/4203

Specchio Riflesso. Il focus group, luogo di parola dove il controverso prende forma

Rosita Deluigi*, Miriam Cuccu**,
Francesca Mondin***

Abstract

Il contributo descrive alcuni esiti dell'analisi dei focus group realizzati nell'ambito del progetto Co-Ima con l'obiettivo di discutere l'assunto di "immagine controversa", grazie al confronto con oggetti rappresentativi di idee non definibili in modo univoco. Il coinvol-

* Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, piazzale L. Bertelli 1, 62100 Macerata, e-mail: rosita.deluigi@unimc.it.

** Dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, piazzale L. Bertelli 1, 62100 Macerata, e-mail: m.cuccu3@unimc.it.

*** Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Agrarie, alimentari e forestali, viale delle Scienze, ed. IV, 90128 Palermo; cultrice della materia M-PED/01, Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, piazzale L. Bertelli 1, 62100 Macerata, e-mail: francesca.mondin@unipa.it, f.mondin@unimc.it.

I §§ 1 e 6 sono da attribuire a Rosita Deluigi; i § § 2 e 4 sono da attribuire a Francesca Mondin; i § § 3 e 5 sono da attribuire a Miriam Cuccu.

gimento di svariati gruppi di dialogo ha aperto spazi di parola in cui ognuno ha trovato e creato le condizioni per esprimere punti di vista, confrontarsi con ulteriori narrazioni e ampliare categorie artistiche, sociali e culturali legate a temi emergenti. Tra quelli dibattuti, saranno approfonditi: il processo di costruzione di saperi e di conoscenze (attraverso il dialogo, il confronto e lo scontro) e il controverso emergente nelle interpretazioni esplicitate. Ripercorrere le logiche della ricerca qualitativa, soffermandosi sulla rilettura pedagogica degli esiti emersi, consentirà di mettere in luce il ruolo di luoghi e di tempi di riflessività critica in cui la reciprocità collettiva assume interessanti linee interpretative.

The paper presents the findings of a focus group analysis conducted as part of the Co-Ima project, with the objective of investigating the concept of "controversial image". This analysis involved a comparison with objects representing ideas that cannot be defined in a univocal way. The involvement of various dialogue groups resulted in the creation of spaces for discussion in which all participants were able to express their points of view, engage with other narratives, and explore the artistic, social and cultural dimensions of emerging issues. The following aspects will be explored in greater depth: the process of constructing knowledge and understanding (through dialogue, discussion and debate) and the controversy arising from the interpretations expressed. By retracing the methodology of qualitative research and focusing on the pedagogical reinterpretation of the results, it is possible to highlight the role of places and times of critical reflection in which collective reciprocity takes on interesting interpretative lines.

1. *Introduzione*

Il progetto Co-Ima (*Controversial Images. A Framework for an Inclusive and Interdisciplinary Approach to Transcultural Heritage*), oggetto di riflessione e d'indagine interdisciplinare qui approfondito, ha permesso di aprire interrogativi e sollecitazioni in relazione ad un patrimonio di immagini e di linguaggi visuali che intercettiamo in molti campi e sfere del nostro vivere quotidiano. Consapevoli della valenza e dei messaggi plurali che le immagini veicolano, per restituirne, almeno in parte, la complessità e le diverse interpretazioni, si è scelto di utilizzare il focus group, come strumento d'indagine qualitativa e partecipata con cui aprire dialoghi e creare narrazioni condivise e non omologanti[1].

In tal senso, il contributo pedagogico al progetto ha preso in analisi diversi media e rappresentazioni, offrendo ai partecipanti la possibilità di codificare le proprie categorie e appartenenze in relazione all'oggetto che si presentava ai loro occhi.

Il processo di ricerca ha attuato strategie dialogiche e problematizzanti che hanno assunto una ricorsività a spirale tra feedback e interpretazioni multiple. Tale modalità è stata immaginata come un luogo di ascolto, dalla sua proget-

[1] Krueger, Casey 2024; Stewart, Shamdasani 2014; Richard *et al.* 2020.

tazione, co-costruita in modo transdisciplinare tra colleghi e colleghe del team di ricerca, alla sua realizzazione, che ha visto il coinvolgimento di una popolazione eterogenea con storie e legami differenti, in relazione alle immagini e alle opere discusse. Una prima analisi dei dati raccolti, già restituita nell'ambito del convegno finale del progetto stesso, è stata un'occasione di disseminazione a cui segue questo approfondimento che, focalizzandosi su alcune trasversalità, intende porre in evidenza letture e sfumature del "controverso" riletto a più voci.

Grazie all'utilizzo del focus group sono nate riflessioni e considerazioni aperte e condivise, in un clima non valutativo o performativo, in cui lo spazio di dialogo ha avuto un congruo tempo di ascolto. Porsi in situazioni collettive in cui gli sguardi plurali sono valorizzati, oltre alla ricerca di omologazione o di consenso, ha facilitato l'emergere di posizionamenti originali e critici che, in diversi casi, come vedremo nelle analisi a seguire, hanno avuto un ruolo rilevante nell'innescare livelli di ulteriore approfondimento, in grado di far scaturire riflessioni che travalicano una prima frettolosa osservazione dell'immagine. Progettare e realizzare insieme i focus group, ha richiesto a colleghi e colleghe esperti in diverse aree disciplinari di interfacciarsi con una rilettura pedagogica dell'esperienza in situazione. Si sottolinea, infatti, che i focus group sono stati co-condotti almeno da una delle autrici del saggio, appartenenti all'ambito pedagogico, e da un ricercatore o da una ricercatrice esperta dell'oggetto di dibattito, garantendo una sperimentalità transdisciplinare che ha consentito di trascendere i confini disciplinari, nel tentativo di dilatare il campo di osservazione e offrire continuità all'indagine e alla conoscenza[2]. Nel caso di Palermo, invece, è stata presente la sola componente pedagogica che, dopo aver osservato la realizzazione dell'esperienza a Macerata e aver acquisito alcuni elementi di lettura portanti del caso individuato, ha condotto la stessa in altra sede.

In tal senso, aprire varchi interpretativi e comprendere come orientiamo lo sguardo mentre leggiamo le immagini e ne condividiamo i significati in chiave comunitaria, da un lato, amplifica il potere stesso delle immagini, dall'altro, consente di mettersi allo specchio, riflettendosi e riflettendo le diverse modalità di lettura percorribili e coesistenti. L'esplicitazione di riflessività personali e professionali che si incontrano in logiche di apertura e di codifica non definitiva, dilata il margine di abitabilità delle storie individuali e collettive che popolano i contesti eterogenei in cui le stesse immagini controverse prendono forma. L'intreccio di linguaggi e di scenari artistici, culturali, geografici, storici e relazionali consente, infine, di dare voce a chi sofferma intenzionalmente lo sguardo su opere e oggetti visuali che generano interrogativi, proprio perché carichi di messaggi non confinabili in un'unica lettura e non riducibili ad un codice univoco e dominante. Il decentramento disciplinare, culturale e rela-

[2] Carta della transdisciplinarità, <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#it>, 10.05.2025; Gibbons *et al.* 1994.

zionale, che ha caratterizzato le logiche della ricerca qualitativa, ha favorito una partecipazione generativa di idee, di sguardi, di contenuti e di traiettorie personali e professionali che offrono un interessante spaccato in campo artistico ed educativo e che cercheremo di restituire, rifacendoci ad alcuni temi emergenti rilevati trasversalmente nei focus group realizzati.

2. *Il focus group come strumento di indagine qualitativa e partecipativa*

Il focus group, come spiega Acocella

> è una tecnica non standardizzata di rilevazione dell'informazione basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un gruppo di persone, di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità[3].

In questa tecnica di rilevazione di dati, tipicamente utilizzata nelle ricerche sociali, gli attori partecipano all'indagine, elaborando, grazie all'interazione di gruppo, una o più visioni del fenomeno su cui si sta indagando[4]. Affinché questo strumento sia funzionale, è importante la conduzione del moderatore, figura centrale che guida il confronto in modo non eccessivamente direttivo: dopo aver portato un argomento su cui discutere, attende che le risposte emergano dall'interazione del gruppo, senza condizionarle e tutelando la libertà di espressione e di opinione.

Nella co-produzione di informazioni che avviene durante la discussione viene talvolta favorita l'espressione di una pluralità di posizioni che si sviluppa in modo sistemico-reticolare e non lineare. Tanto che i dati raccolti non sono equiparabili per quantità e qualità alla somma delle singole opinioni espresse durante le interviste[5].

La consapevolezza personale si fa strada ed emerge tra e con le parole dell'altro, parole che contengono interpretazioni, vissuti e quotidianità. Creare uno spazio di confronto in cui affrontare argomenti che attingono alla quotidianità, permette di riflettere su aspetti che spesso si danno per scontati, ampliando la conoscenza dei propri comportamenti o atteggiamenti. In questo caso specifico, ci si è interrogati sulla percezione del controverso emergente a partire da una data immagine o da una serie di fotogrammi selezionati dalla conduttrice in relazione ai temi trattati dal progetto e in risonanza con una logica transdisciplinare di chi facilita e di chi osserva sul campo.

[3] Acocella 2005, p. 63.
[4] *Ibidem*.
[5] Scardovelli 1997.

La discussione verteva quindi sulle conoscenze e sulle opinioni legate alle esperienze dirette delle persone, portando alla luce le tematiche vicine o profonde che una data immagine evocava, sulle quali probabilmente non si è soliti soffermarsi. Questo ha garantito che le persone costruissero ed esprimessero le proprie idee in situazione, anche in relazione ad argomenti su cui in precedenza potevano non essersi soffermate.

2.1. *Descrizione e articolazione dei focus group realizzati*

Il team di ricerca ha organizzato 7 focus group coinvolgendo un totale di 48 persone, per la maggior parte di genere femminile (64,6%) e di età compresa fra i 18 e i 30 anni (74%). Dopo aver condiviso la metodologia e l'approccio da mantenere durante i focus group, si è scelto di indagare con il gruppo il significato di immagine controversa proponendo immagini diverse, scelte dalle indagini delle ricercatrici e dei ricercatori impegnati nel progetto. Anche i partecipanti e le località sono cambiati nei vari focus group. Questo ha determinando alcune differenze sostanziali ma, allo stesso tempo, sono state riscontrate e osservate delle costanti invariate manifestatesi in focus group molto differenti fra loro (fig. 1).

2.1.1. *Faccia a faccia con l'opera d'arte: ricollocarsi nella storia tra sacro e profano*

I focus group realizzati presso il Museo dei legni processionali del Santuario Madonna della Misericordia a Petriolo (MC) hanno avuto la peculiarità di mettersi in dialogo direttamente con un'opera d'arte originale, *La Madonna del Rosario*, attribuita ad Giacomo Falconi da Recanati, temporaneamente custodita presso una delle sale museali, in seguito al terremoto che ha danneggiato l'adiacente Chiesa in cui è abitualmente esposta.

Materiale	*Sigla*	*Luogo e setting*	*Partecipanti*	*Genere*	*Età*	*Profilo*
Dipinto "Madonna del Rosario"	FG1	Museo dei legni processionali Santuario Madonna della Misericordia, Petriolo (MC) setting a semicerchio e semiformale	12	4 F 8 M	18-30: 2 31-45: 2 46+: 6 non dich.: 2	Membri de La Confraternita del SS.mo Sacramento di Petriolo
Dipinto "Madonna del Rosario"	FG2	Museo dei legni processionali Santuario Madonna della Misericordia, Petriolo (MC) setting a semicerchio	6	5 F 1 M	18-30	Studenti/ esse Unimc (ambito Beni Culturali)

Tab. 1. Sintesi del focus group sul dipinto "Madonna del Rosario"

Gli incontri hanno intercettato due gruppi di riferimento differenti sia per numerosità che per profilo. Questo ha richiesto un riassetto dell'ambiente (fig. 2), affinché tutti i partecipanti potessero dialogare direttamente con l'opera e con i facilitatori e le facilitatrici e, allo stesso tempo, si generasse un clima di partecipazione e di discussione critica, favorito dall'essere alla presenza di un quadro che ha assunto diversi significati e valori a seconda degli intervenuti.

L'opera d'arte originale, individuata come immagine controversa dal coordinatore del progetto Co-Ima, Giuseppe Capriotti, è stata inserita all'interno dello spazio d'interazione del focus group. Questo ha costituito certamente una parte originale della conduzione che ha visto nel primo gruppo (FG1) la partecipazione dei Membri de La Confraternita del SS.mo Sacramento di Petriolo che hanno in carico la custodia del dipinto e che hanno esplicitato le differenti forme di legame e di attribuzione di valore religioso e artistico, in risonanza con una conoscenza della stessa di lungo periodo e di un inserimento del quadro nella propria biografia, in quella familiare e comunitaria. Tali aspetti non sono emersi nel secondo gruppo (FG2) dove studenti e studentesse Unimc, nell'ambito del management dei beni culturali, hanno rivolto l'attenzione agli aspetti iconografici dell'opera, alla sua conservazione ed esposizione, così come ai dialoghi possibili con persone che non hanno un diretto legame con essa, ma che possono conoscerla grazie alla valorizzazione del patrimonio artistico.

Il setting previsto si è disposto coralmente intorno all'opera affinché i presenti potessero vederla e avvicinarsi ad essa anche durante la discussione per evidenziare dettagli, fare emergere letture plurali, collocarsi in modo nuovo di fronte ad un'immagine già nota o del tutto sconosciuta. In entrambi i casi, si è rilevata un'elevata apertura al dialogo e alla messa in discussione di interpretazioni collocabili sul livello artistico-culturale, così come su quello biografico-religioso.

2.1.2. *Il controverso nella televisione italiana: gli screenshot di Tale e quale show*

Una parte dell'indagine si è concentrata sui contenuti visivi controversi trasmessi in prima serata televisiva: in particolare, sono stati selezionati svariati screenshot da *Tale e quale show* (fig. 3) e discussi in tre focus group con partecipanti eterogenei. Il programma serale è stato prodotto dalla società Endemol Italia insieme alla RAI Radiotelevisione italiana e la selezione comprendeva immagini andate in onda dal 2014 al 2022.

Materiale	*Sigla*	*Luogo e setting*	*Partecipanti*	*Genere*	*Età*	*Profilo*
Proiezioni screenshot *Tale e quale show* 1	FG3	Macerata, aula universitaria, setting frontale semiformale	5 totali	5 F	18-30	studentesse Unimc (ambito Studi Umanistici)
Proiezioni screenshot *Tale e quale show* 2	FG4	Palermo, sede APS Our Voice, setting non formale	7 totali	1 F 6 M	18-30: 6 31-45: 1	Gruppo misto di studenti/esse Unipa (ambiti Giurisprudenza e Studi Umanistici), professionisti settore sociale o dello spettacolo, attivisti/e e altro.
Proiezioni screenshot *Tale e quale show* 3	FG5	Palermo, sede APS Our Voice, setting non formale	5 totali	5 F	18-30: 2 31-45: 2 46+: 1	Gruppo misto di studentesse Unipa (ambito Giurisprudenza e Studi Umanistici), professionisti settore sociale o sanitario, attiviste.

Tab. 2. Sintesi del focus group sugli screenshot di *Tale e quale show*

Le immagini sono state accuratamente selezionate dalla ricercatrice e docente Tatiana Petrovich Njegosh che si è occupata di indagare la pratica del blackface nel programma della televisione pubblica andato in onda in prima serata. La trasmissione si sviluppava sulla capacità di imitare fedelmente (anche nell'aspetto fisico) artisti e cantanti nazionali e internazionali. Durante il focus group sono state proposte 10 immagini sulle quali si è concentrata la discussione, e successivamente, sono state condivise altre immagini che ripercorrono la nascita e lo sviluppo del fenomeno del blackface (fig. 4).

Per quanto riguarda il tema affrontato, sono stati sperimentati due setting distinti, uno più formale con un gruppo omogeneo di genere femminile e proveniente dallo stesso corso di studi, uno meno formale, in un ambiente associativo con due gruppi eterogenei dal punto di vista di età e della professione.

Si è potuto osservare come l'impostazione dello spazio circolare abbia favorito una partecipazione attiva e spontanea, evidenziando comunque che, in entrambi i setting, le immagini hanno suscitato riflessioni e condivisioni. La formazione del gruppo e le professionalità presenti hanno offerto sguardi molteplici e articolati in modo differente, ma si possono riscontrare processi simili nella decodifica delle immagini all'interno del focus group.

2.1.3. *Dai Dogali ai Mori: visualizzazioni contemporanee di un passato resistente*

Un terzo ambito d'indagine ha riguardato la lettura di due monumenti e della loro contestualizzazione geo-storica. Il primo caso, selezionato dalla ricercatrice Sara Lorenzetti, membro del progetto Co-Ima, ha riguardato il Monumento ai caduti di Dogali e, nel dettaglio, una foto storica del giorno dell'inaugurazione, a cui sono seguite altre immagini più particolareggiate, del tempo e della contemporaneità. L'intento di riflettere sul significato dell'opera ha coinvolto le partecipanti in un dialogo che, seppur partito da una prima fase di disorientamento, dovuto alla necessità di avere più riferimenti storici per comprendere i diversi messaggi controversi presentati, si è sviluppato in un'animata discussione, anche con posizioni discordanti, rispetto alla lettura personale e professionale che ciascuna ha deciso di condividere.

Materiale	*Sigla*	*Luogo e setting*	*Partecipanti*	*Genere*	*Età*	*Profilo*
Proiezione di fotografie del Monumento ai Caduti di Dogali e Monumento dei Quattro Mori	FG6	Macerata, aula universitaria, setting a semicerchio	10	10 F	18-30	studentesse Unimc (ambito Scienze della Formazione Primaria)

Tab. 3. Sintesi del focus group sull'Inaugurazione del Monumento ai Caduti di Dogali e sul Monumento dei Quattro Mori

Le interlocutrici, studentesse Unimc, si sono interrogate sulle loro conoscenze e competenze in chiave storico-decoloniale, in prospettiva professionale, essendo tutte afferenti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Le difficoltà a leggere le prime immagini proiettate hanno fatto sì che il focus group si aprisse ad un'interessante deviazione tematica, con una chiave marcatamente pedagogica, con la quale è stato introdotto e discusso il Monumento dei Quattro Mori di Livorno, nella sua attuale collocazione, evidenziandone i dettagli e gli elementi che, secondo le partecipanti, in modo più evidente e marcato, comunicano molti aspetti controversi. Tale integrazione ha permesso al gruppo di riposizionarsi e di attestarsi su approfondimenti critici e proiettati in chiave didattica, dalla fruizione-spiegazione dei beni culturali alla narrazione plurale mediata e prodotta dal corpo docente (figg. 5 e 6).

2.1.4. *Immagini e immaginari che parlano al plurale: testimonianze da una mostra*

L'ultimo focus group realizzato all'interno del progetto Co-Ima ha coinvolto tre membri dell'associazione studentesca "Officina Universitaria": in questo caso, le immagini sono state selezionate da coloro che hanno preso parte all'incontro, partendo dalle opere esposte nella mostra di *Testi Manifesti* e *Militanza Grafica* (figg. 7-8), organizzata dall'associazione nell'ambito del Festival degli

Studenti Universitari – Unifestival 2023. Le opere appartengono a due artisti digitali che, utilizzando il formato del poster, danno spazio a una serie di istanze sociali: dall'antifascismo, all'anticapitalismo, al femminismo, alla resistenza palestinese, ai diritti LGBTQIA+. Durante la mostra, per ogni tema sono state esposte le opere a coppie (una di "*Testi Manifesti*[6] e una di *Militanza Grafica*[7]).

Materiale	*Sigla*	*Luogo e setting*	*Partecipanti*	*Genere*	*Età*	*Profilo*
Proiezione dei Poster di *Testi Manifesti* e *Militanza Grafica*	FG7	Università di Macerata, Centro di Ricerca TincTec	3	1 F 2 M	18-30	studenti/esse Unimc (ambito beni culturali e studi umanistici)

Tab. 4. Sintesi dei focus group sui Poster *Testi Manifesti* e *Militanza Grafica*

I partecipanti hanno così condiviso le riflessioni personali non solo sui diversi significati colti nelle immagini, ma anche sul processo di allestimento della mostra che avevano curato nei vari passaggi: dall'ideazione, all'organizzazione, alla scelta delle opere. Il focus group ha avuto luogo nel centro TincTec (Centro di Ricerca in Didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative) dell'Università di Macerata, che dispone di tavoli e sedie mobili - predisposti per l'occasione in uno spazio circolare - e della strumentazione necessaria per proiettare le immagini.

3. *Metodologia*

I dati raccolti nei focus group sono stati esaminati attraverso un'analisi contenutistica-informativa, che si è concentrata sul contenuto del flusso comunicativo, registrato e successivamente trascritto. L'analisi ha seguito un approccio ermeneutico[8] così da restituire una descrizione accurata dei significati, costruiti attraverso i processi interpretativi messi in atto dai partecipanti ed emersi durante le conversazioni di gruppo. Questa tipologia di analisi è efficace per comprendere la quantità di informazione ottenuta, il livello di profondità con il quale sono stati chiariti gli argomenti, e le conclusioni che si possono trarre. L'approccio si basa su citazioni dirette della discussione, al fine di fornire una descrizione accurata dei significati emersi[9].

[6] <https://testimanifesti.it/>, 10.05.2025.
[7] <https://www.militanzagrafica.it/>, 10.05.2025.
[8] Cataldi 2009.
[9] *Ibidem*.

A partire dagli obiettivi e dai concetti-chiave esplicitati durante la concettualizzazione della ricerca, sono stati quindi selezionati i passaggi condivisi nei focus group. L'analisi del contenuto ha riguardato «l'investigazione dei criteri, dei valori, degli immaginari e dei presupposti taciti/esperienziali dei rispondenti e delle motivazioni sottostanti alle posizioni espresse»[10].

A seguito della trascrizione delle discussioni, sono state individuate le opinioni emerse tra le persone partecipanti attraverso la costruzione di categorie rappresentative. Questo passaggio è stato necessario per consolidare una prima lettura delle macro-posizioni espresse nei focus group e delle interpretazioni emerse di fronte ai diversi input visivi, tenendo presenti le domande di ricerca che guidavano la raccolta dati. Nonostante i focus group variassero per composizione dei partecipanti, per setting e per tipologia di immagini, la definizione di domande-guida trasversali ha consentito di ricondurre le diversità degli scambi verbali ai principali nodi tematici e ai sotto-temi di riferimento. Le riflessioni dei partecipanti sono state così ricondotte a specifiche categorie, definite nel corso di più passaggi di rilettura delle trascrizioni da parte delle autrici, e da diversi momenti di confronto interni, così da individuare classificazioni pertinenti a tutti i focus group. Attraverso un processo di *axial coding*[11] i frammenti di contenuto sono stati suddivisi per temi, rappresentativi degli argomenti più rilevanti.

Partendo da questa prospettiva è stato dunque possibile individuare: i principali temi di discussione; le porzioni di testo più significative; i punti di contatto e di divergenza nei temi emersi durante i focus group, che trattavano lo stesso argomento ma alla presenza di gruppi differenti e attingendo a diversi materiali-input per avviare la discussione. Sulla base di tale processo, le dimensioni emerse sono state ricondotte a due macro-aree, ognuna delle quali si estrinseca in tre sotto-categorie:

Costruire saperi e conoscenze attraverso il dialogo, il confronto e lo scontro	*Il controverso emergente*
1a. Costruzione di conoscenze e riflessioni condivise con il supporto reciproco.	2a. Il significato dell'opera nella storia personale.
2a. Costruzione di uno spazio critico contestualizzato.	2b. I soggetti delle immagini in relazione alle competenze, ai codici e ai focus che abbiamo.
3a. Riconferma della narrazione incalzante che prende forma con il supporto reciproco.	2c. Formazione, consapevolezza, sguardo critico nei processi di approfondimento e nella propria professionalità.

Tab. 5. Macro-aree e sotto-categorie di analisi

[10] Ivi, p. 94.
[11] Williams, Moser 2019.

4. *Costruire saperi e conoscenze attraverso il dialogo, il confronto e lo scontro*

In questa prima macro categoria ci soffermiamo sui processi di costruzione di conoscenze e saperi attivati nei focus group e sollecitati dall'uso di immagini o opere d'arte. Analizzando le registrazioni audio è stato possibile individuare tre sottocategorie trasversali che raccolgono degli elementi ricorrenti emersi nei focus group, nonostante la diversità dei target, delle tematiche affrontate e dei materiali impiegati. Questo a sottolineare quanto ci siano riferimenti e temi che ricorrono e trovano voce in contesti partecipativi, seppur a livello differente. Una caratteristica che pone l'attenzione sulla transculturalità dei linguaggi artistici e sulle possibilità e necessità di esplicitare e condividere i propri punti di vista.

Nella prima sottocategoria evidenzieremo i processi di *costruzione di conoscenze e riflessione condivisa con il supporto reciproco*, nella seconda emergerà il modo in cui il dialogo e l'ascolto permettano di *costruire uno spazio critico contestualizzato* e, infine, verrà messa in luce la dimensione "corale" di un discorso o di un sapere emergente nella *riconferma della narrazione incalzante che prende forma con il supporto reciproco*. Ognuna di queste sottocategorie restituisce dimensioni chiave dei processi di scoperta, significazione e riflessione emersi nei gruppi. Tutte e tre sono accomunate da una struttura narrativa dialogica supportata da un vissuto personale e collettivo che si è reso esplicito grazie alla dinamica partecipativa dei focus group. Questa metodologia ha favorito, infatti, un pensiero critico e auto-riflessivo, facilitando l'emersione e la condivisione di esperienze e saperi, altrimenti difficilmente accessibili. Lo spazio di non giudizio e di accoglienza ha favorito la discussione anche tra posizioni e pensieri differenti permettendo uno scambio e un incontro all'interno di diversità di vissuti[12].

4.1. *Costruzione di conoscenze e riflessione condivise con il supporto reciproco*

All'interno di questo contenitore concettuale abbiamo raccolto i dialoghi in cui l'interazione tra i partecipanti non solo attiva il racconto, ma funge da catalizzatore per la co-costruzione di significati. Sono molti gli studi che evidenziano come l'argomentazione supporti lo sviluppo della conoscenza[13]. Gli interlocutori, nel costruire, criticare e riconciliare argomentazioni in modo collaborativo, partecipano all'elaborazione di una conoscenza e si sperimen-

[12] Deluigi 2012, Morin 2000, 2015.
[13] Rapata, Felton 2021.

tano in una forma di argomentazione che si sviluppa in un'attività discorsiva sociale[14]. Attraverso un'immersione nel dialogo può aver luogo un apprendimento socialmente radicato[15]. Questo si evince, ad esempio, quando una persona, nello sviluppare la propria riflessione, fa riferimento alle parole di altri interlocutori:

> Ripensando alla parola comunità, ci vedo anche il bisogno di odiare un nemico comune, mentre quello che diceva S., il gesto del perdonare, come un gesto di magari arroganza superiore. Comunque sia, nonostante la mia posizione di potere io ti perdono. (FG2).

Anche in altri focus group ritroviamo spesso, all'interno di riflessioni personali, esclamazioni come: "quello che dicevi tu…" (FG5; FG3) oppure "come diceva S." (FG6) o ancora "mi riprendo alle parole di M." (FG6), "mi collego a quello che diceva A." (FG1). Queste affermazioni evidenziano un processo di elaborazione del pensiero che prende forma dal contributo delle altre persone con cui avviene il confronto[16].

Le scoperte e le conoscenze si costruiscono durante il dialogo grazie anche alla mediazione del gruppo e alle diverse competenze messe in campo, come ad esempio la conoscenza di un termine linguistico:

> P1: "cosa vuole dire svilente?", P2: "svilente significa svilisce che da un significato visivo la svaluta", P3: "svalutare, grazie, allora io non sono d'accordo perché non sento che questo me la svaluta". (FG5)

Oppure la mediazione si può sviluppare dagli sguardi originati dalle diverse professionalità, come nel caso dell'opera della *Madonna del Rosario* che ha riscontrato numerosi punti di vista e letture: "Io ho dato una lettura emotiva, però sentendo parlare, la lettura storica me l'ha arricchita" (FG1). Nella collettività i significati acquisiscono un valore che supera la somma delle parti perché innesca pensieri e saperi reticolari che si sviluppano con il contributo di un insieme, di un sistema unico in quel momento e spazio[17]. Infatti, nelle parole di un partecipante del focus group di Palermo, si evidenzia la consapevolezza di essere giunti ad una riflessione condivisa frutto di più voci:

> Nel discorso degli stereotipi abbiamo usato dei termini ottimi perché parodia, stereotipi, immaginario, sono i termini giusti [...] mi sento di dire che [...] quello che unisce rispetto alle immagini (viste) è il fastidio (FG4).

[14] Kuhn 2015.
[15] Cavagnetto 2010; Prawat 1991.
[16] Rapata, Felton 2021.
[17] Acocella 2005.

Al termine del secondo focus group di Palermo, uno dei componenti ha detto:

> Vi ringrazio perché io ho 64 anni ed è la prima volta che sento parlare di blackface ed ho lavorato sempre in ambienti sociali e legati alla cura della persona immigrata quindi grazie a tutte voi perché è stata una ricchezza (FG5).

L'intervento del partecipante testimonia come l'incontro con saperi, esperienze e vissuti diversi dai propri, generi un'apertura verso nuove consapevolezze, persino su aspetti cruciali, come il razzismo strutturale, rimasti fino a quel momento fuori dal proprio orizzonte conoscitivo.

4.2. *Costruzione di uno spazio critico contestualizzato*

Riprendendo il concetto di spazio d'apprendimento critico che emerge dal pensiero di bell hooks[18], si delinea la funzione fondamentale di questi ambienti come spazi di cura, ascolto e possibilità espressiva. Si tratta di contesti in cui le voci marginalizzate o storicamente silenziate possono prendere parola, esprimersi e ricevere un riconoscimento epistemico, contribuendo così ad una trasformazione del sapere come processo collettivo.

È importante evidenziare che gli spazi sicuri dove sviluppare un pensiero critico non sono privi di conflitti né hanno lo scopo di evitarli; al contrario, rappresentano ambienti in cui il conflitto può essere accolto e trasformato in occasione di apprendimento e crescita critica, attraverso relazioni fondate sulla cura e sull'ascolto reciproco[19]. In questa prospettiva, gli spazi critici si configurano come luoghi dialogici - in linea con il pensiero pedagogico di Paulo Freire - dove è possibile mettere in discussione le strutture di dominio e oppressione, e in cui la rielaborazione delle esperienze individuali e collettive consente processi di coscientizzazione e di trasformazione condivisa[20].

Questa dinamica decostruisce l'unidirezionalità propria della cosiddetta educazione bancaria[21], fondata su un modello trasmissivo e gerarchico del sapere, che esclude prospettive alternative e legittima un'unica visione del mondo.

Al contrario, lo spazio critico diventa un contesto in cui emergono consapevolezze rispetto alle dinamiche di potere nei propri luoghi di appartenenza, favorendo il riconoscimento dei privilegi e l'apertura a una conoscenza plurale e situata[22].

[18] hooks 2020.
[19] *Ibidem*.
[20] Freire 2022.
[21] *Ibidem*.
[22] Catarci 2016.

In alcuni momenti, il dialogo all'interno dei focus group ha rispecchiato alcune di queste caratteristiche ed è stato possibile osservare la libertà dei partecipanti nell'esprimere sé stessi avendo opinioni differenti nel gruppo. Lo testimoniano la ricorrenza in gran parte dei focus group di affermazioni come "io non sono d'accordo perché", oppure "io la penso diversamente da…", "io invece no, sono in disaccordo…", "io penso che invece…" che raccontano come nella discussione ci siano diverse posture che si alternano e dialogano. Questo confronto può attivare processi di decentramento e di rinegoziazione della propria postura iniziale, come dimostra l'affermazione di un partecipante al focus group di Palermo (FG5): "Io mi sto mettendo in discussione […] è quello che dici tu, se lui si sente meglio così perché dovrebbe essere un problema?". Tali dinamiche favoriscono l'allenamento all'ascolto e all'accoglienza di prospettive differenti, come emerge da un'altra voce: "Però con tutta la discussione che abbiamo fatto stasera, adesso capisco anche perché c'è gente che nei quadri dove non c'è nulla, ci vede l'arte… l'accetto perché stasera siamo venti pensieri diversi" (FG1).

In almeno tre focus group si sono generati spazi di discussione critica in cui le immagini proposte hanno attivato riflessioni sulle dinamiche di dominazione, oppressione e potere. Un esempio emblematico si è verificato all'interno del gruppo di studentesse di Macerata (FG3), dove è emersa con forza una riflessione attorno alla bianchezza e alla nerezza, a partire dall'immagine di una cantante "sbiancata" nel programma televisivo *Tale e Quale Show*, a seguito delle critiche di alcune associazioni per l'uso del blackface.

P1 commentava: "Il fatto di riparare al danno, fare tutti quanti uguali… dopo il movimento Black Lives Matter… un po' *politically correct*, facciamo fare a tutti la stessa cosa". P2 aggiungeva: "La somiglianza non c'è poi, quindi potevano trovare una persona dalla pelle chiara. Invece sembra una scelta fatta apposta per riparare". A queste osservazioni seguiva quella di P3: "Di solito cercano una persona bianca, non la sbiancano… ma il retaggio storico del blackface resta lo stesso". Infine, sempre P3 tornava sulla questione della rappresentazione nera: "Mi chiedo se ci sono state delle scuse e se si è mai pensato di trovare vip che potessero rappresentare davvero l'artista, evitando il blackface", arrivando alla conclusione che "continua a esserci disparità tra bianchi e neri, e questa ne è la prova".

Allo stesso modo, è rilevante osservare come l'approccio critico e le domande generative poste da alcuni partecipanti o dalla figura deputata alla facilitazione abbiano contribuito ad attivare processi di dialogo con una forte valenza trasformativa. A Petriolo (FG2), ad esempio, si è sviluppata una riflessione sul contesto e sulle modalità di esposizione di un'opera d'arte sacra, ritenuta religiosa da alcuni, ma al contempo contenente elementi iconografici connessi a una rappresentazione stereotipata e oppressiva di un popolo dalla fisionomia araba.

Il dialogo ha reso evidente un processo collettivo di co-costruzione del senso, dove l'idea iniziale è stata progressivamente ridefinita e problematizzata

attraverso gli interventi del gruppo. In particolare, gran parte della discussione si è incentrata sul significato attribuito all'opera in relazione al pubblico che la osserva, superando così una visione centrata solo sul contenuto visivo o sulla sua storia.

Il ragionamento si è quindi spostato dal "come sarà percepita" l'opera al "come possiamo farla parlare oggi", come esemplificato dalle parole di un partecipante:

> È più una responsabilità non verso il passato, ma verso il futuro. Non è che mi prendo le colpe del passato, però sono responsabile […] di non guardare dall'altra parte, ma di fare qualcosa per sensibilizzare rispetto al presente. È da questo punto di vista che un quadro così […] potrebbe diventare lo strumento attraverso il quale mi pongo in maniera dialettica e mi chiedo: tu sei come me o sei diverso da me? Il mio cattolicesimo, il mio cristianesimo, il mio essere uomo occidentale, che rapporto ha con questo *(riferimento allo schiavismo)*? Io sono così o sono diverso? (FG2).

Tali riflessioni aprono il tema della responsabilità nei confronti del passato coloniale e schiavista, e del potenziale dell'opera d'arte come specchio critico della coscienza collettiva. È infine significativo vedere il modo in cui alcuni partecipanti abbiano esplicitamente riconosciuto il processo di decostruzione in atto. Come affermato da un componente del focus group di Petriolo (FG2): "Però già questo dibattito ci porta a prendere la distanza da questo". E ancora, in un altro passaggio: "Lo userei proprio come momento di riflessione […] per far scaturire un confronto, così come stiamo facendo noi ora. Poi anche qua, vedi, ognuno ha i suoi pensieri".

4.3. *Riconferma della narrazione incalzante che prende forma con il supporto reciproco*

In quest'ultima sottocategoria portiamo l'attenzione sui passaggi di parola fluidi e continui che attivano una condivisione delle idee. La dimensione incalzante emerge quando le riflessioni si intrecciano rapidamente, aprendo a nuove prospettive inattese e sorprendenti.

Come osservato nel FG7 a Macerata, l'avvio della discussione è scandito da un'incalzante attesa condivisa: "Posso iniziare io? [...] Lo volevo dire prima [...] quello sulla Palestina". La risposta immediata e complice "Sì, immaginavo...", "Oh, non vedevo l'ora" crea un ritmo corale che spinge la narrazione avanti con energia condivisa.

Allo stesso modo, nelle conversazioni più articolate in FG6, i contributi si sovrappongono e si integrano in un gioco di rimandi continui: P4: "lì il leone c'era però questa è una piazza...", P2: "però le scale anche qui sembrano le stesse...", P3: "più scale rispetto...", P1: "le scale del basamento". Le voci si concatenano, configurando una sorta di "corteo" narrativo.

È interessante osservare la coralità anche in un confronto più complesso come quello sulla pelle e sull'identità, dove non vengono eliminate le differenze ma entrano in dialogo in uno scambio dinamico e decentrato. P3: "Ma si è dipinto la pelle o no?". P1: "io penso di sì". P5: "Per me no, se è di origine nordafricana". P2: "Ma i magrebini bianchi sono, guarda". P3: "Ma dipende". P5: "Mah se è d'origine nordafricana… Certo dipende, hai ragione tu". P3: "Può essere il suo colore naturale, è colorino appunto". P1: "Comunque se è colorata, non intendo giudicare se è giusto o sbagliato, ma è fatto bene".

In sintesi, la riconferma della narrazione è una costruzione condivisa, in cui la dimensione ritmica del dialogo e la coralità dei contributi permettono di far emergere significati e riflessioni impreviste, confermando la potenza del confronto e del supporto reciproco in situazioni di gruppo.

5. *Il controverso emergente*

La seconda macro-categoria si riferisce alla natura controversa di quelle immagini che, sebbene siano "normalizzate" in un dato contesto, rivelano degli aspetti problematici e la conseguente necessità di indagarli in modo approfondito. Il *controverso emergente* si manifesta quando un'immagine, un'opera d'arte o una pratica (come il blackface) precedentemente accettata o non problematizzata, viene sottoposta a un'analisi critica che ne rivela implicazioni "scomode" alla luce della sensibilità contemporanea, innescando dibattiti sulla sua interpretazione, contestualizzazione e gestione nel presente. Nello specifico, le riflessioni dei partecipanti si sono concentrate attorno a tre temi: *il significato dell'opera nella storia personale; i soggetti delle immagini in relazione a competenze, focus e codici posseduti; la formazione, la consapevolezza e lo sguardo critico nei processi di apprendimento e nella propria professionalità*.

5.1. *Il significato dell'opera nella storia personale*

Questo nucleo tematico si riferisce al modo in cui l'interpretazione e la percezione di un'immagine siano profondamente influenzate dal vissuto individuale, dalle esperienze personali e dal contesto culturale di chi la osserva. I significati vengono allora attribuiti in relazione alla propria storia, ai propri ricordi e alle proprie emozioni, evidenziando la soggettività dell'esperienza estetica e la capacità dei codici visuali di risuonare in modi diversi a seconda del background di ciascuno.

Emerge il ruolo determinante della posizionalità, ovvero «la posizione che

si assume rispetto all'"altro'»[23], in quanto l'interpretazione delle nostre esperienze di vita «è mediata dall'interazione di un complesso insieme di variabili di status, come il genere, la classe sociale, l'età, l'affiliazione politica, la religione e la regione»[24]. Mwambari[25] argomenta come la posizionalità non sia un aspetto che interessa esclusivamente il soggetto che fa ricerca – in quanto afferente a un'università – ma chiunque, anche esterno, collabori alla produzione di conoscenza, e che questa posizionalità «non è fissa, ma si evolve man mano che i ricercatori e i collaboratori si relazionano tra loro e con il contesto oggetto di studio»[26].

Nei focus group, l'elemento visivo e il setting collettivo diventano allora veicoli attivatori di riflessioni sui propri assunti ed elementi biografici, e sul loro ruolo nella rilettura degli elementi controversi.

Il blackface e le pratiche di alterazione dell'aspetto fisico come lo sbiancamento della pelle (oggetto del dibattito in alcuni incontri) sollevano ad esempio questioni profonde sul concetto di identità legata al colore della pelle. Alcuni partecipanti ritengono che questo sia parte integrante dell'identità, in quanto "condiziona molto l'esperienza di vita delle persone" (FG5). Altri, pur riconoscendo il bagaglio storico e le discriminazioni, si interrogano se tale aspetto sia un elemento identitario rilevante:

> io penso che non vedo la pelle come facente parte dell'identità perché sono bianca, magari se fossi nera avrei subito delle discriminazioni su questo. Ma per esempio essere donna fa veramente parte della mia identità perché sono stata vittima del patriarcato, magari è per questo (FG5).

La soggettività nella percezione del razzismo è un punto cardine. Ciò che per alcuni è un'espressione artistica innocua – o tutt'al più una pratica non necessaria ma non discriminatoria – per altri evoca una storia di oppressione, discriminazione e rappresentazioni standardizzate e distorte. Uno dei partecipanti riporta l'esperienza di un confronto intergenerazionale (precedente al focus group) in cui "per lei non c'era un senso di discriminazione dietro questo (il blackface), non conosceva le storie dei bianchi che prendevano in giro i neri facendo questo quindi non aveva... e lei non ha capito che il razzismo è strutturale e quindi i bianchi non possono fare questo" (FG5). Emerge come la mancanza di consapevolezza storica e culturale possa portare a interpretazioni che non tengano in considerazione i molteplici fattori esistenti dietro le manifestazioni di razzismo.

L'influenza del vissuto personale sull'interpretazione è altrettanto rile-

[23] Merriam *et al.* 2001, p. 411.
[24] Banks 1998, p. 5.
[25] Mwambari 2019.
[26] Ivi, p. 1.

vante anche quando cambia il contenuto visivo proposto: "ognuno davanti al manifesto ci legge qualcosa. Guardo il manifesto, guardo il mio vissuto, guardo la mia vita, ci leggo qualcosa" (FG7). Questo aspetto evidenzia come l'opera diventi uno specchio in cui proiettare le proprie esperienze. Alcuni partecipanti sono consapevoli del divario tra intenzione dell'autore e interpretazione del pubblico, poiché se il primo ha una specifica visione e intenzione comunicativa, "ognuno è libero di leggerci quello che vuole" (FG7). Tuttavia, gli elementi controversi sono talvolta mitigati dalla familiarità con l'opera d'arte e dalle sue caratteristiche estetiche, come emerge dal seguente scambio, nel quale un partecipante commenta che "nonostante il quadro [...] (possa) apparentemente essere crudele, non ha mai messo soggezione a nessun bambino", e un altro replica che "la soggezione tu non l'hai avuta perché è un bel quadro" (FG1).

Nel corso dei focus group, i partecipanti vanno oltre la mera analisi dei beni culturali per esplorare l'impatto emotivo e cognitivo che tali opere hanno sugli individui. Le discussioni rivelano la capacità delle opere d'arte di suscitare riflessioni profonde, turbamento o confermare conoscenze preesistenti, e la peculiarità della dimensione di gruppo di facilitare l'espressione e la condivisione di queste esperienze personali, l'esplicitazione di legami emotivi e i rapporti di familiarità con le opere (al di là della loro funzione storica o artistica). L'arte diviene così veicolo ed occasione di un'esperienza[27] attraverso l'interazione con l'opera in un ambiente collettivo sede di riflessioni dialogiche, dove «significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano»[28]. La discussione partecipata permette sia di articolare e arricchire le interpretazioni individuali, sia di trascenderle per scoprire nuove interpretazioni o dettagli, sia di riflettere sulla propria identità e la posizione occupata all'interno del più ampio contesto sociale.

5.2. *I soggetti delle immagini in relazione alle competenze, ai focus e ai codici che abbiamo*

I focus group evidenziano inoltre come l'interpretazione delle immagini sia un processo complesso e stratificato, influenzato dalle competenze che i partecipanti possiedono nella lettura dei diversi codici.

Secondo l'analisi della comunicazione visiva di Lester[29], ogni immagine può essere analizzata e interpretata secondo sei prospettive: personale, storica, tecnico-estetica, culturale, etica e critica. Partendo da questo assunto,

[27] Dewey 1995.
[28] Ivi, p. 54.
[29] Lester 2006/2011.

gli aspetti che emergono dall'osservazione di un elemento visivo possono quindi essere differenti, a seconda se lo sguardo è orientato sul piano «di quello che vediamo o di quello che ci suscita» (FG2). Si passa da una lettura emotiva e personale a una più analitica e storica, dove la stessa immagine – nel caso della Madonna del Rosario a Petriolo – può suscitare "smarrimento", "dolcezza", "prigionia", o essere interpretata attraverso concetti come "dicotomia", "rassegnazione", "perdono" e "potere" (FG2). La presenza di elementi come le "catene" o i "turchi" attiva codici religiosi, storici e politici, che possono connettere l'opera a elementi contrastanti, come la "vittoria" o la "propaganda" (FG2).

Questo processo interpretativo è ulteriormente complessificato dalla presenza di simbologie spesso implicite. La capacità di decodificare i messaggi visivi dipende allora in modo cruciale dal possesso di codici interpretativi e dalla consapevolezza degli elementi che ne contestualizzano il significato. Inoltre, le competenze relative alla *visual literacy* sono attualmente considerate estremamente importanti a causa della centralità delle immagini e dei media visivi nel mondo contemporaneo; tuttavia, è necessario possedere queste competenze anche per leggere un'immagine del passato, prodotta secondo un codice diverso in un contesto differente[30]. Senza queste chiavi di lettura, il rischio è di averne una comprensione superficiale o distorta, soprattutto quando si affrontano tematiche scomode.

L'interpretazione delle immagini si configura dunque come un processo dinamico e dialogico, complesso e multidimensionale, nel quale la "grammatica" a disposizione per leggere il controverso è caratterizzata da un intreccio di conoscenze. Emerge l'importanza di un approccio critico e riflessivo e di un'analisi approfondita per comprendere l'immagine, tenendo conto sia del contesto storico, culturale e sociale in cui è stata prodotta, sia delle necessità di contestualizzazione contemporanea.

Il confronto con altre prospettive e la disponibilità a mettere in discussione le proprie certezze sono ulteriori elementi essenziali per una comprensione più ricca e articolata del messaggio visivo. Questo aspetto è alimentato dalla peculiarità dell'arte e dal suo valore estetico, in grado di offrire un terreno di incontro e di apprezzamento condiviso al di là delle differenze ideologiche:

> su alcuni manifesti (di *Testi e Manifesti* e *Militanza Grafica*) il lato politico poi viene colmato da quello che è il lato artistico [...] magari non siamo d'accordo su quello però siamo tutti d'accordo sul fatto che quel manifesto è bello e d'impatto, alle persone piace, quindi magari come anche l'arte a volte possa riuscire a colmare delle differenze che possono essere anche piccole, grandi, ma anche a livello politico (FG7).

[30] Capriotti *et al*. 2021.

5.3. *Formazione, consapevolezza e sguardo critico nei processi di apprendimento e nella propria professionalità*

Nel terzo nucleo tematico si sottolinea la necessità di una consapevolezza critica delle problematiche storiche e sociali da parte delle professionalità che si rapportano a opere d'arte o altre tipologie di immagini in ambito culturale, educativo e formativo. Questo implica non solo saper riconoscere questioni come la schiavitù e il razzismo, ma anche comprenderne manifestazioni e rappresentazioni. In ambito artistico, ad esempio:

> sarebbe da evitare che qualsiasi attore, attrice o persona che non è afrodiscendente e non ha una certa gradazione di colore della pelle interpreti personaggi con un altro (background) storico? O è solo il blackface il problema? [...] Tutti quelli che fanno Otello e sono occidentali, bianchi e caucasici, è lo stesso? Il problema è solo il blackface? Qual è il limite della possibilità? (FG4).

Questa considerazione solleva interrogativi profondi sulle dinamiche di potere e sulla legittimità di rappresentare esperienze altrui. Il dubbio, se il problema si limiti al blackface o si estenda a qualsiasi forma di rappresentazione non rispettosa delle soggettività, invita a una valutazione più ampia delle implicazioni sociali e politiche connesse alle scelte artistiche.

Quando questa riflessione investe il settore dei beni culturali o i contesti educativi e di apprendimento, emergono interrogativi sul ruolo delle professionalità corrispondenti di fronte alle tematiche scomode, e le opinioni spaziano tra la ritrosia e la determinazione a prendere posizione di fronte al controverso.

Relativamente al mondo scuola, si evidenziano diverse riletture dell'impatto del docente sui soggetti in formazione, e le possibili strategie da adottare con i bambini e le bambine in classe. Emerge una tensione tra la "paura di influenzarli", dalla quale deriva il bisogno di presentare gli argomenti restando "più oggettivi possibili", e la necessità di "schierarsi proprio" da un "punto di vista etico e morale" (FG6). Si richiamano in tal senso le diverse modalità che l'educazione come forma di intervento sul mondo, intrinsecamente politica e mai neutrale, può assumere nelle scelte quotidiane di insegnanti e professionalità educative tutte[31].

Un ulteriore snodo problematico riguarda il fatto che "monumenti del genere non li ritrovi nemmeno nei manuali scolastici" (FG6). Questo aspetto apre a delle considerazioni riguardanti gli strumenti che il sistema scolastico mette a disposizione, le implicazioni sulle scelte didattiche operative, e il rischio di un impoverimento della realtà esplorata in classe qualora l'insegnante non intenda attivare riflessioni critiche sui contenuti delle lezioni. Una modalità per-

[31] Freire 2014.

corribile risiede, allora, nella capacità di integrare il programma con materiali selezionati con cura, stimolando la riflessione e il dibattito in classe, al fine di promuovere una comprensione più profonda e consapevole delle tematiche scomode.

Ancora, nel settore dei beni culturali vengono messe in luce le diverse implicazioni che la contestualizzazione può avere sull'interpretazione e la fruizione dell'opera stessa. La scelta del luogo di esposizione, ad esempio, determina anche l'accessibilità e il tipo di pubblico che potrà fruire dell'opera: "mia nonna che va in chiesa a pregare, cioè si mette lì seduta, a dire il rosario, ma non so se lo vede quello che ci vedo io" (FG2). In un contesto religioso, l'opera infatti potrebbe essere vista principalmente come un'icona sacra, legata alla fede e alla tradizione, mentre in un contesto museale verrebbe analizzata come oggetto artistico e storico, con attenzione ai dettagli e al contesto di produzione. Questo apre a numerose implicazioni:

> uno dice vabbè lo metto in chiesa, però non viene il turista [...] quindi evito la didascalia [...]. Musealizzata creerebbe, secondo me, più problemi, perché chi va in museo [...] comunque è più attento all'opera (...) lì sicuramente non va lasciata così, ma va spiegata, contestualizzata (FG2).

Indipendentemente dal luogo di esposizione, tuttavia, si evidenzia come l'opera potrebbe divenire uno strumento di provocazione e di riflessione. Questo implica uno sguardo critico che metta in discussione le convenzioni e le narrazioni dominanti, stimolando il dibattito e la consapevolezza. La professionalità di chi si occupa di arte e cultura chiama dunque in causa la capacità di utilizzare l'arte come strumento di promozione della consapevolezza critica, trasversalmente ai contesti in cui le opere vengono inserite.

6. *Conclusioni*

La realizzazione dei focus group e la condivisione delle macro-aree analizzate nel presente contributo hanno fatto emergere numerosi snodi significativi che aprono a piste di ricerca collaborative e a chiavi di narrazione e di restituzione che possano avere un impatto sulle realtà coinvolte, da non intendersi come "fonti estrattive" da sfruttare per la ricerca.

In prima istanza, infatti, è necessario ribadire l'importanza di avviare e aver cura di percorsi e di processi di conoscenza in cui fare esperienza insieme, apportando, autenticamente, più stimoli e strutture di pensiero che, oltre ogni giudizio di valore o di correttezza, trovano spazio di reciprocità nella scoperta. Ciò consente di mettere in movimento strutture organizzative e progettuali volte a favorire un apprendimento critico in cui la co-costruzione delle idee

e della modalità in cui esse si formano, si deformano e si riformano diventa un asse caratteristico dell'interazione collettiva in situazione. La disponibilità a revisionare il proprio pensiero, a riformularlo, a metterlo in discussione, aprendosi ad uno spazio plurale di conoscenza, può facilitare un decentramento consapevole, in grado di porsi in modo non definitivo di fronte a immagini discusse insieme e di abitare dinamiche di gruppo in cui ogni partecipante abbia spazio di parola.

Le osservazioni condotte durante i focus group, lo scambio di idee in team e l'analisi interpretativa messa a punto a posteriori, orientano una lettura pedagogica attenta ad un decentramento che, partendo dalla domanda di ricerca, la rigenera e la ricrea come tensione verso contributi e posizionamenti non immutabili ma in grado di dialogare con le complessità delle tematiche affrontate in una chiave soggettiva che trova spazio di confronto in dinamiche di piccolo gruppo. In tal senso, il decentramento da sé, ampliamente fondato sulla propria geo-storicizzazione, prima ancora di quella dell'oggetto visuale in esame, si confronta con una riflessione critica che sorge e si articola nel momento in cui il soggetto collettivo cerca e trova un luogo di confronto, a partire da uno stimolo scelto. Ciò che è osservato, che sia un'opera originale, uno screenshot di un video, un monumento o una riproduzione grafico-visuale, assume nuovi significati, oltre a quelli già attribuiti o riconosciuti in precedenza. In questo caso, infatti, è individuato come "controverso", grazie alle letture che si definiscono durante la discussione, espandendosi, in molti casi, verso traiettorie future di fruizione, di interpretazione e di produzione di idee plurali.

Il ritmo del pensiero critico, che si genera collettivamente all'interno di un rilancio incalzante nei focus group, lascia intravedere un desiderio di partecipazione che, da un lato, innesca una "accelerazione simultanea" - nella messa in comune di opinioni, istanze, ipotesi generate in modo concatenato nell'interazione - dall'altro, risignifica e promuove una "sedimentazione riflessiva" - che necessita anche di un tempo individuale - di quanto è stato discusso, appreso, confermato, riletto alla luce di un "noi interpretativo" più ampio. Questione che si pone trasversalmente come sfondo dei focus group, tra la molteplicità di coloro che partecipano e che conducono l'esperienza, del gruppo di indagine e di analisi. Si rimanda così all'impatto sulla qualità della ricerca e sul posizionamento dei ricercatori e delle ricercatrici verso i temi, il lavoro in team e l'interazione con i soggetti attivi e le reti esperienziali e territoriali in cui ci si muove. Richiamarsi a paradigmi di "sconfinamento" e di revisione critica di approcci "di settore" significa, in tal senso, assumere posture collaborative i cui esiti sono spesso incerti e non del tutto definiti da un impianto di monitoraggio in grado di dare riscontri in tempi brevi.

L'intreccio tra storie di vita e background personali e professionali insorge, più o meno tacitamente, come uno spazio significativo in cui si dipanano criteri di lettura e idee da condividere da cui prendono forma nuovi discorsi collettivi su un oggetto-medium comune. Dalla sua osservazione plurale e

corale si diramano revisioni critiche e nuove versioni interpretative in uno spazio non così marginale di dialogo problematizzante. Formarsi e formare alla lettura, all'interpretazione e all'utilizzo delle immagini nel campo umanistico, sociale ed educativo diventa ulteriormente sfidante e stimolante se l'approccio partecipativo è in grado di attivare molteplicità di sguardi e di rappresentazioni di sé, dell'altro e dei contesti plurilingue in cui ci viviamo.

In conclusione, i luoghi delle immagini e i tempi di parola hanno creato varchi riflessivi in cui dare vita a rispecchiamenti reciproci e fare spazio a nuove sfumature, e di decostruzione decoloniale tra identità individuali e collettive in cui si sono disarticolate immagini e immaginari senza riassemblarle in modo definitivo, lasciando aperte possibilità di incontro, desideri di approfondimento, traiettorie di formazione con ricadute in contesti educativi. Articolare la ricerca in questo modo, sollevando occasioni di revisione e nuove possibilità, significa anche ricreare desiderio di una conoscenza di cui si diviene attivi produttori e non meri assimilatori, oltre logiche lineari che, evitando di indugiare nella complessità, risolvono una richiesta di sapere da consumare e assorbire in modo istantaneo che non lasci traccia di sé.

Il focus group, come luogo partecipato in un tempo d'incontro progettato ha, di fatto, creato un rallentamento intenzionale, fornendo occasioni per indugiare su prospettive, angolature, traiettorie plurali che non hanno cercato un'unica soluzione di continuità o di adesione ma hanno provocato una pro-tensione al desiderio di un'interazione produttrice di saperi collettivi a più voci, echi e riflessi.

Riferimenti bibliografici / References

Acocella I. (2005). *L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi*. «Quaderni di sociologia», n. 37, pp. 63-81.

Banks J.A. (1998), *The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society*, «Educational Researcher», 27, n. 7, pp. 4-17.

Capriotti G., Crespi I., Deluigi R., Scocco M., Stara F. (2021), *Educational strategies for visual languages*, in *Media, Art and Design. Intercultural Education Strategies*, edited by R. Deluigi, A. Machová, F. Stara, Macerata / Ústí nad Labem: Faculty of Art and Design at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem & University of Macerata, pp. 57-72.

Deluigi R. (2012), *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano: FrancoAngeli.

Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano: FrancoAngeli.

Cavagnetto A., Hand B. M., Norton-Meier L. (2010), *The nature of elementary student science discourse in the context of the science writing heuristic approach*, «International Journal of Science Education», vol. 32 n.4, pp. 427-449.

Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, Scandicci: La Nuova Italia.

Freire P. (2022), *Pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Gibbons M., Limoges C., Scott P., Schwartzman S., Nowotny H. (1994), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage.

Krueger R. A., Casey M. A. (2014), *Focus groups: A practical guide for applied research*, New York: SAGE.

Kuhn D. (2015), *Thinking together and alone*, «Educational Researcher», 44 n.1, pp. 46-53.

hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (trad. di Feminoska), Milano: Meltemi Editore.

Lester P.M. (2006/2011), *Visual Communication. Images with Messages*, Wadsworth: Cengage Learning.

Merriam S.B., Johnson-Bailey J., Lee M.Y., Kee Y., Ntseane G., Muhamad M. (2001), *Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures*, «International Journal of Lifelong Education», 20, pp. 405-416.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: editore Cortina Raffaello.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: editore Cortina Raffaello.

Mwambari D. (2019), *Local positionality in the production of knowledge in Northern Uganda*, «International Journal of Qualitative Methods», 18, pp. 1-12.

Prawat R.S. (1991), *The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking,* «Educational Researcher», vol. 20 n. 2, pp. 3-30.

Rapanta C., Felton M.K. (2022), *Learning to Argue Through Dialogue: a Review of Instructional Approaches*, «Educational Psychology Review», vol. 34, pp. 477-509.

Richard B., Sivo S.A., Orlowski M., Ford R.C., Murphy J., Boote D.N., Witta E.L. (2020), *Qualitative Research via Focus Groups: Will Going Online Affect the Diversity of Your Findings?,* «Cornell Hospitality Quarterly», 62, 1, pp. 32-45.

Scardovelli M. (1997), *Dalla mente individuale alla mente di gruppo: riflessioni sulla funzione del facilitatore in un'ottica di PNL*, «Rivista del dipartimento di scienze dei processi conoscitivi», n. 2, pp. 97-120.

Stewart D.W., Shamdasani P.N. (2014), *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20), New York: SAGE.

Williams M., Moser T. (2019), *The art of coding and thematic exploration in qualitative research*, «International Management Reviews», 15, n. 1, pp. 45-55.

Appendice

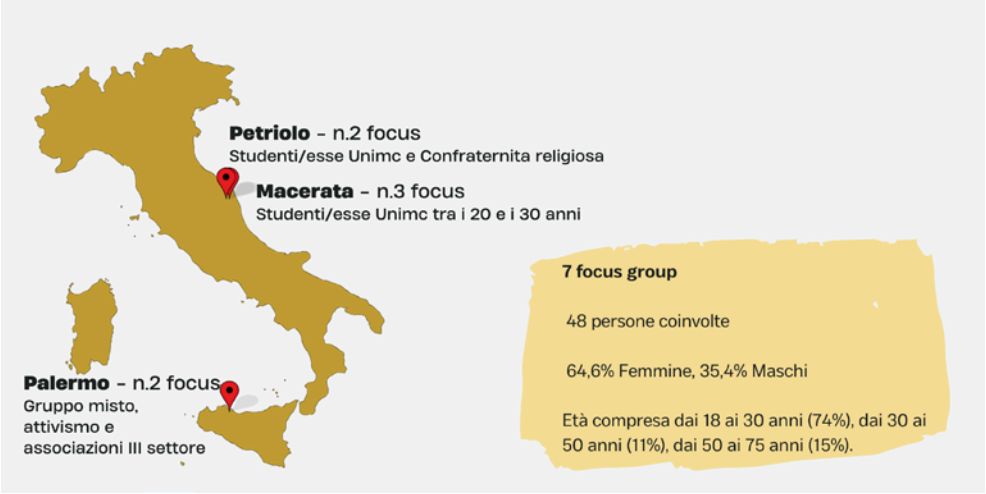

Fig. 1. Distribuzione territoriale dei focus groups

Fig. 2. Setting a semicerchio e dialogo aperto con il dipinto *Madonna del Rosario* presso il Museo dei legni processionali - Santuario Madonna della Misericordia, Petriolo (MC)

Fig. 3. Screenshot di *Tale e Quale Show*, Rai 1, 21 novembre 2014, Alessandro Greco/ Barry White, "*You Are the First, the Last, My Everything*", 1974 (Can't Get Enough)

Fig. 4. Setting circolare e non formale a Palermo

Figg. 5-6. Immagini discusse durante il FG6. Inaugurazione del Monumento ai Caduti di Dogali (Stazione Termini di Roma, scatto di Gustavo Eugenio Chauffourier datato tra il 1887 e il 1900) e Monumento dei Quattro Mori, piazza Michelini, Livorno

Figg. 7-8. Immagini scattate durante la mostra di "Testi e Manifesti" e *Militanza Grafica*, Macerata, 11-13 ottobre 2023

JOURNAL OF THE DIVISION OF CULTURAL HERITAGE
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata

Direttori / Editors in chief
Patrizia Dragoni, Pietro Petraroia

Co-direttori / Co-editors
Nadia Barrella, Fulvio Cervini, Alexander Debono, Stefano Della Torre, Giovan Battista Fidanza, Pierpaolo Forte, Borja Franco Llopis, Angelo Miglietta, Christian Ost, Tonino Pencarelli, Giuliano Volpe

A cura di / Edited by
Giuseppe Capriotti, Alice Devecchi

Testi di / Texts by
Francesca Astarita, Giulia Avanza, Anna Biagetti, Michela Cannone, Ivana Čapeta Rakić, Giuseppe Capriotti, Wanyenda Leonard Chilimo, Miriam Cuccu, Rosita Deluigi, Alice Devecchi, Mariaceleste Di Meo, Luca Domizio, Patrizia Dragoni, Stephen Muoki Joshua, Axel Klausmeier, Sara Lorenzetti, Germano Maifreda, Francesca Mondin, Tatiana Petrovich Njegosh, Maria Luisa Ricci, Paolo Ronzoni, Maria Paola Scialdone, Laura Stagno, Marta Vitullo

http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/index

eum edizioni università di macerata

ISSN 2039-2362