

A man wearing a white pointed hat and a dark jacket stands between two large, woven baskets filled with various flowers. The scene is set against a dark background, possibly indoors or at night. The man is looking towards the right. The baskets are made of woven reeds or bamboo and are supported by wooden frames. The flowers include pink, white, and yellow blossoms.

A cura di
Ivan Severi e
Federica Tarabusi

I METODI PURI IMPAZZISCONO

Strumenti dell'antropologia e pratiche
dell'etnografia *al lavoro*

LICOSIA
Contaminazioni

Contaminazioni
collana diretta da
Ivan Severi (ANPIA)

1

Comitato scientifico

Andrea Cornwall (SOAS University of London)
Massimo Bressan (IRIS – Istituto Ricerche Interventi Sociali)
Alessia De Biase (ENSA Paris La Villette, CNRS Laboratoire Architecture
Anthropologie)
Alessandro Duranti (University of California, Los Angeles)
Federica Tarabusi (Università di Bologna)

I volumi della Collana saranno sottoposti ad un sistema di Double-Blind
Peer Review.

Collana
Contaminazioni

Volume a cura di
Ivan Severi
Federica Tarabusi

Il volume è realizzato con il contributo del Dipartimento di Scienze
dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna

Grafica di copertina a cura di Giulia Raczek
a partire da "161 Flower Peddler" di Adolfo Farsari (1880-1890)

ISBN 97888-99796-87-7

©Licosia Edizioni 2019
84061 Ogliastro Cilento
Via Garibaldi 169
www.licosia.com
info@licosia.com

I METODI PURI IMPAZZISCONO

Strumenti dell'antropologia e pratiche
dell'etnografia *al lavoro*

a cura di
Ivan Severi e Federica Tarabusi

LICOSIA

Indice

- Elogio della contaminazione. Introduzione alla collana
Ivan Severi 11
- Diversamente etnografi. Metodi e strumenti dell'antropologia nei
mondi dell'applicazione
Federica Tarabusi 37
- COMMISTIONI
- Metodi confusi. L'etnografia per gli antropologi e per i designer
Valentina Frosini e Pietro Meloni 67
- Modelli Meticci. Esperimenti di antropologia applicata a gruppi
terapeutici per migranti
Maria Francesca Chianese 99
- Ti scrivo una storia. Approccio autobiografico e pratiche etnografiche
Lucia Portis 125
- NUOVI SPAZI
- "Quando il campo non c'è". Etnografia digitale e journey mapping
tra antropologia e service design
Isabel Farina e Clara Lott 153
- Incontri che trasformano. Aprirsi all'indagine etnografica può cam-
biare un'azienda?
Valentina Gabusi 179
- Lavorare con le competenze culturali. L'antropologia nei tribunali
penali italiani
Anna Ziliotto 203

INTERAZIONI

Creare percorsi. Un'etnografia partecipativa a Cumiana, tra antropologia e toponomastica
Roberta Clara Zanini e Federica Cusan 233

Al bando le periferie. Etnografia, applicazione e implicazione nel Borgo di Chiaravalle (Milano)
Antonio Liguori e Giacomo Pozzi 259

Dieci anni. Ricerca, vita ed *engagement* a L'Aquila post-sisma
Rita Ciccaglione 285

TRAIETTORIE

Questione di tenuta. Analisi di un approccio antropologico e metodologie applicate in un processo di autorecupero di immobili
Sabrina Tosi Cambini 313

Storiografia di un'antropologia nella sanità pubblica. Intorno agli approcci, ai metodi, agli strumenti
Miriam Castaldo e Maria Concetta Segneri 339

Bionote 365

Metodi confusi

L'etnografia per gli antropologi e per i designer¹

Valentina Frosini e Pietro Meloni

Introduzione

In questo articolo mostriamo l'importanza dell'etnografia e dell'osservazione partecipante in un campo disciplinare apparentemente distante dalle scienze umane e sociali: il design.

Cosa succede quando designer e antropologi lavorano insieme? Come cambia il modo di progettare e di fare ricerca nel momento in cui i designer cominciano a usare le metodologie degli antropologi? E come cambiano l'antropologia e i suoi metodi di fronte alle esigenze dei designer e del mondo progettuale in genere?

La nostra riflessione cerca di rispondere a questi interrogativi partendo da una esperienza di ricerca e di insegnamento presso il Laboratorio di design per la sostenibilità del Dipartimento di architettura dell'Università di Firenze. Nel laboratorio lavorano, come ricercatori, docenti e borsisti, circa 15 designer, impegnati in temi che spaziano dal design dei servizi agli studi sull'economia circolare. Da circa un anno ha fatto il suo ingresso nel laboratorio un antropologo culturale, i cui studi sono incentrati sulla vita quotidiana e il consumo. L'esperienza di ricerca tra antropologi e designer ha permesso di rileggere alcune metodologie classiche in funzione delle esigenze di questi ultimi e, al tempo stesso, ha richiesto all'antropologo di ripensare l'uso di queste metodologie

¹ Il testo frutto della collaborazione dei due autori in tutte le sue parti, anche se sono da attribuire a Pietro Meloni "Introduzione", "Fare l'antropologo in un laboratorio di progettazione" e "Conclusioni: la formazione antropologica per i designer", e a Valentina Frosini "Mondiale! Un progetto di educazione interculturale e interdisciplinare fra design, antropologia e pedagogia" e "Il concept *Mondiale!*".

nel momento in cui ci si trova a lavorare in contesti dove la ricerca ha sempre una finalità progettuale.

Nello specifico ci concentreremo sull'importanza della formazione antropologica all'interno del laboratorio. Per rendere chiaro questo rapporto che, giocando con il titolo di un noto saggio di Geertz (1988), ha portato alla costruzione di "metodi confusi", abbiamo deciso di concentrarci su due aspetti legati alla ricerca. Il primo riguarda l'ingresso dell'antropologo nel laboratorio, il suo iniziale spaesamento, la partecipazione a diversi progetti e le difficoltà nel ricavarsi uno spazio di legittimità. Qui si fa riferimento all'osservazione partecipante come strumento di negoziazione tra le istanze degli antropologi e dei designer. Il secondo aspetto riguarda una ricerca di Valentina Frosini basata su metodologie che provengono da entrambe le discipline, svolta in una scuola materna di Reggio Emilia. Questo ampio percorso di ricerca ci ha dato la possibilità di verificare l'utilità dell'etnografia e dell'osservazione partecipante per migliorare l'esperienza di ricerca e, di conseguenza, i progetti dei designer. Dall'esperienza di Frosini, infatti, abbiamo potuto comprendere meglio l'utilità di un approccio antropologico, fondato sulla riflessività, sull'osservazione di lungo periodo² e sulla ricerca di campo come strumenti indispensabili in ambito progettuale. Ovviamente, questo ha significato anche una rilettura di entrambe le discipline. Il design scopre il tempo lento della ricerca, l'antropologia imparare a guardare avanti (Appadurai 2014), riflettendo sulla validità progettuale delle proprie idee e da trasformare ricerca e insegnamento in strumenti utili alla progettazione del mondo.

Fare l'antropologo in un laboratorio di progettazione

Sono entrato a lavorare nel laboratorio nel giugno del 2018. Conoscevo da alcuni anni Giuseppe Lotti, ordinario di design,

² Lungo periodo qui da leggersi dal punto di vista del design più che da quello dell'antropologia.

direttore del laboratorio e presidente del corso di laurea magistrale. Mi aveva invitato a partecipare ad alcuni seminari presso il suo dipartimento e stavo facendo da co-tutor per la tesi di dottorato di una sua allieva. Per Lotti l'antropologia è una disciplina fondamentale nello sviluppo del lavoro del designer (Lotti, Giorgi, Marseglia 2017; Lotti 2012). Così, nella primavera del 2018 mi ha proposto di prendere parte a un progetto, finanziato dalla Regione Toscana, sulla fabbrica 4.0, con il compito di produrre alcune narrazioni aziendali. Narrazione, in questo senso, ha a che fare con l'idea - assai diffusa tra i designer - per cui l'etnografia corrisponde grossomodo allo storytelling - e forse Geertz (1987: 58), quando afferma «che cosa fa l'etnografo? Scrivere!» non aveva in mente questo. In realtà, in un anno di partecipazione alla vita del laboratorio, lo storytelling è stato il contributo meno importante che ho potuto dare.

Il Laboratorio di design per la sostenibilità è simile ad altri laboratori di progettazione: ampio *open space*, tavolo centrale, espositori laterali, prototipi, costante presenza di ricercatori, borsisti, docenti universitari ecc. (Drazin 2013: 33). Chi per avesse l'idea di un luogo dove le persone sono chine sui loro computer (rigorosamente Apple) a lavorare con programmi di grafica 3D, coglie solo in parte la vita di un laboratorio. Vi è un costante flusso di persone: studenti, ricercatori di altri laboratori, committenti. Si fanno spesso riunioni sui progetti di ricerca. Si va sul "campo": per parlare con le aziende, per verificare l'efficacia di un progetto, per partecipare a un focus group, per fare delle interviste e, in alcuni casi, per fare etnografia.

La prima volta che sono entrato nel laboratorio ho pensato alla ricerca di Latour presso il Salk Institute, primo caso di etnografia di un laboratorio scientifico (Latour, Woolgar 1986). In un anno di ricerca ho fatto il consulente in diversi progetti: per la fabbrica 4.0, per una candidatura Unesco, per il reimpiego di materiali di scarto in vetroresina provenienti da treni e yacht, per l'organizzazione di una mostra sull'economia circolare, per la progettazione di arredi urbani che includono sensori ambientali e molto altro. Ma cosa vuol dire fare il consulente

quando si antropologi? In un ambiente spesso frenetico, con un flusso di lavoro costante e molto eterogeneo, ci che Lotti mi stava chiedendo era di provare a fare l'antropologo fornendo metodi e teorie che potessero poi essere utilizzate dai designer. Per dirla con Engelke (2018), ero l perché i designer potessero capire come pensa un antropologo e migliorare il loro approccio interdisciplinare (Lotti 2016).

Come hanno avuto modo di scrivere Gunn, Smith e Otto (2013: 5), il rapporto tra antropologia e design ha una storia che risale agli anni Trenta del Novecento ma si tratta di un rapporto guidato più dall'interesse dei designer piuttosto che da quello degli antropologi. Al dipartimento di architettura, tuttavia, le collaborazioni tra antropologi e designer erano state fino a quel momento limitate a brevi coinvolgimenti, perlopi legati alla scrittura di articoli o a consulenze. Per il Dipartimento di architettura di Firenze io ero il primo caso di un rapporto di collaborazione e di ricerca di lungo periodo - sto concludendo una borsa di 18 mesi.

Appena entrato nel laboratorio mi sono ritrovato a collaborare con borsisti, dottorandi, ricercatori e docenti e a partecipare, sin da subito, ai gruppi di lavoro. Senza una idea chiara del mio ruolo, ho subito preso parte ad alcuni focus group sulla produzione toscana di mobili per il mercato estero e ho partecipato a processi di progettazione partecipata con il Comune di Firenze e le istituzioni legate all'artigianato, usando metodologie provenienti dalla sociologia come l'*open space technology* (Owen 2008) - di cui ignoravo l'esistenza. La prima cosa che ho imparato che una parte del lavoro del designer si svolge fuori dal laboratorio, presso aziende e istituzioni o, nel caso del design service,³ a osservare luoghi e comportamenti. Come ha scritto Porcellana, nel rapporto tra antropologia e design, importante portare l'antropologia oltre la ricerca di campo, aperta alla «dimensione politica dell'applicazione disciplinare e all'innovazione metodologica e di sistema» (Porcellana 2017: 233).

³ Uno specifico settore del design che si occupa di progettare servizi.

Questo significa dismettere la veste del ricercatore puro, dove la sua osservazione e partecipazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo etnografico. Ci che ho compreso che il valore del contributo antropologico si misura anche nella sua capacità trasformativa e di formazione (Ingold 2019). Per me era totalmente spiazzante la richiesta di esprimere un'opinione su un progetto, immaginando possibili soluzioni pratiche capaci di spaziare dalla validità di un prodotto a quella di un servizio. Eppure, non mi veniva chiesto di fare il progettista e solo col tempo ho imparato che per i designer – certo, non per tutti – fondamentale rimettere in discussione le proprie idee, avere opinioni discordanti. Il design una disciplina che accoglie l'eterodossia come momento fondamentale per lo sviluppo e l'innovazione. Mi veniva richiesto di fare uno sforzo di immaginazione, di leggere il design con l'occhio dell'antropologo, decostruendo il senso comune e problematizzando i contesti di lavoro, rendendo in parte difficile la vita al designer – il cui ruolo quello del *problem solver* – e invitandolo a un approccio più riflessivo.

In tutto questo, per , non c'era spazio per l'etnografia o, almeno, non avevo ancora capito su quale campo stessi lavorando. Durante i primi incontri di lavoro per la candidatura di Firenze a Città creativa Unesco, pensavo di dover svolgere un lavoro di ricerca etnografica insieme alle istituzioni (cosa che in parte ho fatto) o che dovessi raccogliere interviste dagli artigiani e dalle istituzioni fiorentine coinvolte nella candidatura. Invece mi è stato chiesto di partecipare a tutti gli incontri con le istituzioni, di partecipare ai focus group e ai workshop e di farlo in modo attivo. Ho impiegato un po' di tempo a capire che il mio campo di ricerca era sempre uno, il laboratorio nel quale stavo lavorando e che i designer si aspettavano che io facessi ricerca su e con loro, in modo da aiutarli ad acquisire un bagaglio teorico e metodologico da spendere nelle loro ricerche. E mi sono accorto che l'etnografia in sé non era sufficiente, quello che stavo facendo nel laboratorio era praticare in maniera assidua l'osservazione partecipante – sforzandomi, come direbbe Geertz, di comprendere il punto di vista del nativo. Un recente dibattito ha portato

alcuni antropologi a interrogarsi sull'importanza dell'etnografia e dell'osservazione partecipante nella ricerca antropologica, e sulle loro possibili somiglianze e differenze (Ingold 2008, 2017, 2019; Miller 2017). La posizione di Ingold, ad esempio, quella di pensare etnografia e osservazione partecipante come momenti separati e, in molti casi, indipendenti tra loro. Se l'etnografia è un modo per acquisire dati qualitativi su gruppi umani e culture, ponendo uno sguardo sull'altro, l'antropologia è una forma di riflessione che avviene insieme all'altro: « unirsi ad altri esseri umani nelle loro speculazioni su come la vita potrebbe essere pur rimanendo saldamente ancorati a una comprensione profonda di ciò che essa è in particolari tempi e luoghi» (Ingold 2019: 19). Tramite l'osservazione partecipante, ossia prendere parte alla vita quotidiana di un laboratorio, imparare il loro linguaggio tecnico,⁴ il modo in cui interpretano e progettano il mondo, sono riuscito a capire che il mio ruolo non era quello di fare ricerca per loro, ma di farla con loro. Proprio come suggerisce Ingold, ho iniziato a immaginare dei mondi comuni, delle soluzioni che riguardassero entrambi.

Accogliendo i suggerimenti di Piasere (2002) sull'essere-insieme-con, stavo dismettendo i panni dell'etnografo distaccato, avvicinandomi a un coinvolgimento attivo. Se durante le prime riunioni prendevo continuamente appunti, registrando comportamenti, trascrivendo dialoghi, da un certo momento in poi ho smesso di usare il taccuino (o le note sul computer) iniziando a partecipare alla vita quotidiana del laboratorio. Questo ha cambiato sia l'implicazione dentro il lavoro degli altri sia il mio ruolo di osservatore. Ho compreso che potevo

⁴ Il linguaggio dei designer è ricco di tecnicismi e anglicismi (concept, creativit, moodboard, dealer, output, ciclo di vita, 3R, innovazione, verifica, scenario ecc.). Ho impiegato del tempo a capire che l'innovazione è l'obiettivo finale di ogni progetto, che la creativit è quasi un potere magico e che la verifica sul campo è il loro modo di essere riflessivi, tornando "sul luogo delitto" (Costa 2009) per essere sicuri della riuscita del progetto.

dare una direzione antropologica ai progetti, indirizzarli verso una disciplina la cui vocazione non è progettuale ma riflessiva e decostruttiva. Ed era forse questa l'eterodossia di cui i designer sentivano il bisogno.

In un progetto legato all'uso di sensori ambientali, un'azienda ha proposto di progettare degli arredi urbani che potessero inglobare telecamere di sorveglianza. Ho discusso con i designer sulle implicazioni etiche derivanti dall'adesione a idee di questo tipo, spiegando loro come la sorveglianza sia la base di ogni "società punitiva" (Foucault 2016; Fassin 2018). Partecipando attivamente al progetto ho avuto la possibilità di responsabilizzare il designer, invitandolo ad adottare una postura etica e di intervenire in un processo di produzione - cosa tutt'altro che scontata per un antropologo.

L'osservazione partecipante, questo metodo che gli antropologi utilizzano per raggiungere un livello di comprensione profonda, mi è stato utile per cogliere le diverse sfumature dei discorsi dei designer, capire il loro punto di vista. I designer sono consapevoli di non limitarsi a progettare spazi e oggetti ma di dare forma, attraverso essi, a relazioni sociali e a stili di vita. Si tratta di una posizione che presenta molte affinità con l'antropologia che si occupa di oggetti (Mauss 2002; Miller 1987; Appadurai 1986, 2014) e che tende a fare del designer un progettista particolarmente attento alle scienze sociali. Al tempo stesso, per il designer è una condizione particolarmente delicata, che rischia di tradursi in una marcata autoreferenzialità - e proprio la consapevolezza di questo rischio porta i designer ad accogliere saperi altri.

Nei prossimi paragrafi, Valentina Frosini parlerà della sua ricerca, dove ha unito metodi e teorie del design e dell'antropologia, portando avanti una ricerca etnografica presso una scuola materna di Reggio Emilia. La sua ricerca ci aiuta a capire come il design può utilizzare dei metodi antropologici e come questi vengano riprodotti dentro un'altra disciplina.

***Mondiale!* Un progetto di educazione interculturale e interdisciplinare fra design, antropologia e pedagogia**

L'obiettivo della mia ricerca di dottorato, discussa nell'aprile del 2019, è stato quello di analizzare e rendere esplicito il contributo del design nell'ambito dell'educazione interculturale. Il design che si occupa di questo tema «[...] cerca di incoraggiare la socializzazione tra i cittadini di diversa provenienza culturale [...] come scelta di campo socialmente e politicamente consapevole» (Lotti 2015: 43). In questo dominio il design assume un ruolo di “acceleratore di cambiamenti” in cui «occorre superare i confini disciplinari settoriali e agire nel progetto in modo interdisciplinare» (Germak 2008: 67). Lo spazio interculturale non permette al designer di agire in maniera prescrittiva e totalizzante, in particolare modo se l'output finale è orientato all'educazione: questo rende difficile definire una cornice specifica e obbliga a trattare la questione come aperta e riconfigurabile. Una serie di principi, mutuati dalla letteratura antropologica, ha guidato il processo verso la definizione di un concept,⁵ contribuendo a ridefinire il mio abito mentale:

- gestire l'urgenza classificatoria e di sintesi. Come l'antropologo, il designer che si occupi di intercultura deve resistere alla tentazione del pregiudizio e superare gli stereotipi che lo abitano. Anche l'urgenza di sintesi, tipica del progettista, deve tenere conto dei nuovi tempi (dilatati) che il confronto culturale richiede;
- gestire il senso di disagio. Trovarsi a dialogare con l'antropologia, significa per il designer imparare prima di tutto gestire il senso di disagio che un nuovo ambito disciplinare, estraneo al proprio, genera;
- adeguare i metodi ai contesti di ricerca. Lavorando in una

⁵ Il concept è il momento in cui il designer fa confluire tutti i dati raccolti in un output dal carattere innovativo; questa fase è spesso la più esposta e imprecisa del processo del design (Rizzo 2009: 129).

scuola dell'infanzia ho accolto inizialmente il *Reggio Emilia approach*⁶ (Edwards, Gandini, Forman 1998), per poi concentrarmi su alcuni studi socio-antropologici legati alla scuola (Benadusi 2004, 2014; Sclavi 2005, 2006, 2014) privilegiando dei metodi che sembravano opportuni per il campo specifico, come lo *shadowing* (Czarniawska 2014; Wolcott 2005; Sclavi 2003);

- lo *shadowing* mi ha portato a privilegiare un rapporto di comprensione dove la diversità culturale valorizzata basandosi sul paradigma della diversità e non su quello dell'uguaglianza. Ciò comporta il sostituire ai principi di universalità (di cui si alimenta l'empatia), una prospettiva autonoma rispetto alla diversità, altrettanto sensata ma non riconducibile alla nostra.

Partendo da questi presupposti, ho costruito un caso-studio esplorativo, la cui unità di analisi è stata la Scuola dell'Infanzia i Gelsi di Scandiano, a Reggio Emilia. Per i designer, i casi studio sono ideal-tipi weberiani che permettono, attraverso singole situazioni, di affrontare in modo olistico la complessità di un fenomeno – in modo simile a quello che fanno gli antropologi con l'etnografia. I casi-studio esplorativi servono a individuare le ipotesi e i quesiti che «potranno essere oggetto di una ricerca successiva o per stabilire la fattibilità della ricerca» (Berni 2014: 85).

Lavorando a un progetto a stretto contatto con la scuola, il concetto che più mi interessava era il superamento delle barriere scolastiche, ovvero lavorare contro la dicotomia allievi in classe/stranieri in città: da qui l'idea di portare il mondo in classe, inteso come il tentativo di creare un continuum fra quello che sta dentro le mura scolastiche e quello che resta al di fuori.

⁶ Il Reggio Emilia approach è una filosofia di forte influenza pedagogica che si è proposta, a partire dal secondo dopo guerra, di fondare un'educazione basata sul coinvolgimento comunitario e sulla visione dei bambini come soggetti di diritto, che crescono e si sviluppano nelle relazioni con gli altri.

Approfondendo l'argomento, è emersa la corrispondenza del tema alle raccomandazioni europee nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza: nato quindi *Mondiale!*

Questo caso-studio esplorativo è risultato particolarmente efficace per la mia indagine, soprattutto per la sua natura olistica: la necessità di analisi da una pluralità di punti di vista è stata fondamentale per comprendere i fenomeni osservati nelle loro molteplici sfaccettature, grazie alla condivisione con le due discipline coinvolte: l'antropologia nella costruzione della proposta e la pedagogia nella sua verifica. Per analizzare i dati raccolti, ho utilizzato da una parte il resoconto riflessivo (Cardano 2003), in quanto strumento-medium fra il dominio della scoperta e quello della giustificazione; dall'altra l'etnografia retrospettiva (Piasere 2002), intendendo con questa espressione una progressiva acquisizione di consapevolezza del proprio ruolo di ricercatore e di attore sociale, determinata dalla formazione antropologica che mi ha permesso di rielaborare elementi parte del vissuto quotidiano in forma di modelli e progetti.

Gli obiettivi specifici del progetto sono stati:

- progettare strumenti-gioco innovativi per l'educazione interculturale;
- rendere ripetibili gli strumenti;
- rendere indipendenti le insegnanti dalla presenza del designer (trasmissibilità);
- rendere esplicito e ripetibile il percorso metodologico;
- rendere esplicita la pratica dell'interdisciplinarietà.

Metodi e strumenti interdisciplinari

I metodi e gli strumenti di analisi utilizzati nella mia ricerca intersecano differenti discipline: il design, la pedagogia e l'antropologia. L'approccio principale è stato quello riflessivo-

interpretativo e *practice-oriented*⁷ (Rampino 2012; Kuijer 2017), incentrato su una teoria della pratica (Bourdieu 2003) capace di orientare il designer alla risoluzione di problemi attraverso un corpus di teorie provenienti da differenti studi. Il metodo di conduzione progettuale è stato il *design-driven* (Verganti 2009), la cui prerogativa è quella di elaborare proposte piuttosto che risposte, trovando così nelle zone di confine disciplinare (Pils, Trocchianesi 2017) uno spazio elettivo di azione e offrendo così al designer la possibilità di interrogarsi su nuove modalità di intervento, di dialogo, di progetto; questo mi ha consentito di intersecare il *Reggio Emilia approach* e l'etnografia al metodo di conduzione principale.

Dall'etnografia ho mutuato una serie di strumenti necessari a costruire una ricerca esaustiva ai fini progettuali, che mi consentissero cioè di indagare in profondità l'ambito di azione e che sono riconducibili ai principi della *design ethnography* (Crabtree, Rouncefield, Tolmie 2012; Cantarella, Hegel, Marcus 2019) dove cioè antropologi e designer cercano insieme soluzioni progettuali condividendo teorie e metodi.

L'osservazione sul campo, aspetto fondamentale della ricerca antropologica, è stata condotta partendo dal principio dello *shadowing*, teorizzato da Wolcott (2004). A questa forma particolare di osservazione, ho aggiunto l'approccio epistemologico di Sclavi basato sull'ascolto attivo (2003).

L'oggetto principale della mia osservazione sono state le relazioni quotidiane. Ho così analizzato:

- il rapporto fra alunni stranieri e alunni italiani;

⁷ L'approccio riflessivo-interpretativo si basa sulla pratica di design e include due principali orientamenti: *practice-oriented research* e *practice-centered research* (Saikaly 2003: 6). Seago e Dunne (1999: 14, traduzione nostra) definiscono l'approccio *practice-oriented* come una pratica «che combina la ricerca accademica con progetti fondati su studi creativi», sottolineando come la vera sfida sia ottenere il giusto equilibrio fra pratica e rigore scientifico.

Metodi confusi

- il rapporto fra alunni italiani;
- il rapporto fra alunni stranieri;
- il ruolo del designer rispetto al contesto scuola dell'infanzia, in particolare una riflessione sul senso di smarrimento e di disagio che caratterizza l'intervento in un contesto molto distante dal proprio ambito disciplinare;
- come le insegnanti si rapportano ai bambini italiani e stranieri, per comprendere i comportamenti e le eventuali differenze di approccio nei confronti della diversità ;
- come le insegnanti percepiscono la diversità culturale, per capire come viene raccontata ai bambini e come viene gestita;
- come le insegnanti recepiscono l'innovazione;
- lo spazio in termini di tempo e di autonomia per l'innovazione didattica.

In quanto designer, mi sono trovata in difficoltà nella gestione dei tempi di osservazione, che richiedono lunghe sessioni ripetute nel tempo. Non tutti i dati sono confluiti nella mia analisi, poiché l'elaborazione di un concept di progetto, in un metodo di conduzione design-driven (quello da me adottato, perché più efficace in termini di produzione di innovazione), prevede una leggerezza che sarebbe impossibile da praticare avendo un carico eccessivo di informazioni. I tempi dell'osservazione lenti e prolungati, tipici dell'antropologo, hanno trovato in maniera euristica una negoziazione con i tempi brevi e concisi del progetto: i designer che si sono cimentati nella ricerca etnografica «l'hanno solitamente re-immaginata» (Richard, Gheerawo 2011: 46).

Non tutti gli strumenti utilizzati in etnografia rappresentano una novità per i designer. Il diario di campo, mitizzato in antropologia a partire dalla pubblicazione di quello di Malinowski (2016) e dalla lettura che ne ha offerto Geertz (1990), è abitualmente usato dai designer. Serve di solito per richiamare alla memoria sensazioni, schizzi e appunti di progetto, e non come raccolta di dati come fanno gli antropologi. Ho cercato di

negoziare queste due posizioni: il diario è diventato lo strumento dove ho raccolto sia i dati selezionati ai fini progettuali, sia i primi concept embrionali di progetto (molti dei quali non hanno avuto un seguito). La stesura del diario è risultata fondamentale nella fase di concept, non solo per l'analisi dei dati ma, soprattutto, perché mi ha permesso di ripercorrere mentalmente i momenti dell'osservazione e rievocare quelle sensazioni che sono confluite nella proposta finale, riabilitando quella presenza emotiva che i lunghi tempi di osservazione rischiavano di dissipare e che risulta invece fondamentale ai fini del progetto.

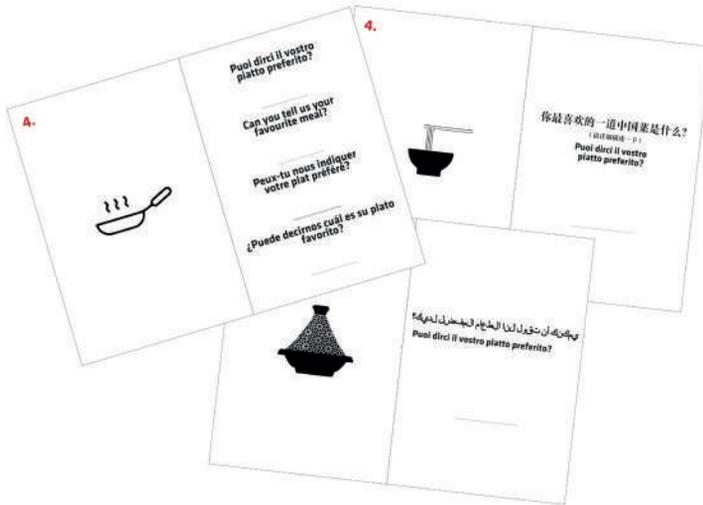
Un ulteriore strumento sono state le interviste. Nelle interviste aperte è stato molto importante prestare attenzione al rilancio dei dialoghi; il designer-etnografo, nel cercare elementi rilevanti ai fini del progetto, deve lasciar defluire la conversazione in maniera estremamente naturale, anche a costo di non ottenere niente in termini di ispirazione progettuale.

Per cercare di indagare lo stato dell'arte rispetto alle provenienze degli alunni, ho preparato una serie di schede nelle principali lingue (italiano, francese, inglese, spagnolo, arabo, cinese) presenti nella scuola oggetto della mia unit di analisi (fig. 1).



Metodi confusi

Le schede contenevano una serie di richieste (indicare le festività, una fiaba, il piatto preferito) e dato che il mio target di riferimento era la scuola dell'infanzia (dove i bambini in prevalenza non scrivono e non leggono), le richieste dovevano necessariamente essere compilate assieme ai genitori. Questo mi avrebbe permesso di cogliere possibili contaminazioni attraverso i diversi ordini di indagine: dall'analisi dei dati, in realtà, sono emerse solo rigide separazioni culturali. Nel concepire questo strumento, mi sono sorpresa a non dominare i miei stereotipi: le prime grafiche realizzate per la sezione cucina, infatti, facevano riferimento proprio a quella folklorizzazione dalla quale stavo cercando di affrancarmi: il tajine per la cultura araba, le bacchette per quella cinese, e così via (fig. 2).



L'intervento del mio tutor mi ha posto di fronte al mio abito mentale, che stavo cercando di correggere attraverso l'antropologia: alla fine, per evitare di essenzializzare una diversità invece di valorizzarla, ho preferito usare una grafica neutra (una padella) per tutte le schede. In molti altri momenti,

lungo il percorso progettuale, mi sono sorpresa a scendere negli stereotipi o a sospendere lo sguardo di reciprocità: man mano che passava il tempo, per , ero sempre più capace di individuare queste ingenuità.

Un aspetto comune alle due discipline (antropologia e design) sembra essere quello di rendere visibile l'invisibile. Per i designer significa far emergere gli aspetti legati all'innovazione nascosta; per gli antropologi, invece, vuol dire decostruire il senso comune. Gli etnometodologi usano ad esempio i *breaching experiments* (esperimenti di rottura) per facilitare la riflessività, ovvero mettere l'etnografo in grado di osservare come osserva (Garfinkel 1967). Nel caso del designer, l'indagine, oltre alla ricerca di informazioni, è orientata a cogliere l'inespresso, una qualche forma tacita che possa rappresentare l'ispirazione per il processo progettuale.

Il concept *Mondiale!*

L'esito di questa ricerca è stato la progettazione di un gioco: *Mondiale!*

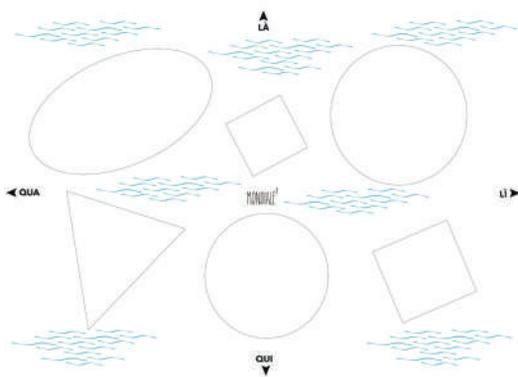
Il nome allude sia al senso di appartenenza globale (percepirsi come cittadini del mondo), sia al senso figurato (il valore enfatico con cui si definisce una situazione straordinaria). I giochi hanno natura *open-ended*, ovvero lasciano totale libertà in termini di apprendimento: un concetto trasversale a tutti gli strumenti della famiglia *Mondiale!*, perché ogni attività prevede infinite combinazioni, senza prevedere mai una consegna rigida a cui doversi attenere (*possibility thinking*). Sono pensati per coprire tutta l'offerta formativa della scuola dell'infanzia (3-6 anni), così da permettere la capitalizzazione dei saperi (come da Indicazioni Nazionali del Miur) lungo le fasi di crescita dei bambini e favorire contemporaneamente una migliore appropriazione delle attività da parte degli insegnanti.

Ogni attività generata grazie agli strumenti-gioco *Mondiale!* è caratterizzata da tre livelli:

Metodi confusi

- la sovrastruttura che incorpora il gioco e che richiama i principi epistemologici sia dell'ambito antropologico sia di quello pedagogico. Questo ambito non riguarda direttamente i bambini, ma la teoria dalla quale scaturisce e prende forma il gioco;
- il gioco in sé, dotato di regole/non regole, dato che si tratta di giochi open-ended, senza contorni o confini costrittivi;
- il terzo livello definito dal collegamento fra i primi due e può essere sempre diverso. Mondiale! rappresenta una sorta di modulo al quale attaccare video, racconti, o qualsiasi tipo di collegamento che sia coerente con la sovrastruttura preliminare del gioco. Lo svolgimento del gioco può dunque essere introdotto da molteplici iniziative a discrezione dell'insegnante, purché coerenti con l'inquadramento dell'attività.

Ogni attività è stata corredata da prototipi opportunamente disegnati e dedicati agli specifici obiettivi. L'output progettuale si è orientato all'innovazione tipologica delle attività di gioco, nel tentativo di tenere aperti gli scenari di apprendimento. Il linguaggio grafico fa riferimento a una mappa ideale, destrutturata, una geografia da ripensare e riscrivere grazie al senso dell'alternativa stimolato nei bambini (fig. 3).



La famiglia del gioco *Mondiale!* comprende quattro elementi: *Giramondo*, *Quale verso? Uguale o diverso?*, *Il mondo in classe* e *Pontifichiamo*.

Giramondo, destinato ai bambini di 3-4 anni, un'attività composta di un mappamondo ideale, una serie di figure e un tabellone. Alla base del gioco c'è il tentativo di ricerca di equilibrio fra pluralismo delle culture e universalismo dei valori. *Giramondo* un cubo (fig. 4) che rappresenta un mappamondo speciale: ognuna delle sue facce, infatti, fa riferimento a un paese della mappa ideale, rappresentato da forme primitive (per praticità di gioco in questo caso i paesi si presentano già colorati).

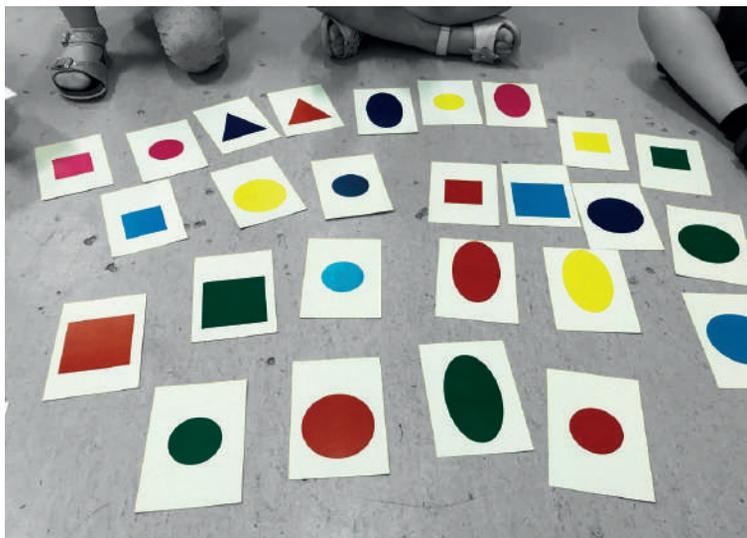


Ogni faccia ha un taglio che permette di accedere all'interno del cubo/mappamondo: dentro si trovano le forme che servono a riempire e completare il tabellone/mondo. L'idea alla base del gioco fa riferimento all'universalismo dei valori condivisi: a qualunque paese si appartenga, si ha accesso agli stessi valori condivisi da tutta l'umanità. Trasposto nel gioco: da qualunque faccia del cubo si entri, si ha accesso alle medesime forme contenute all'interno del mappamondo. Le forme sono numerose e le combinazioni di colori con cui completare il tabellone (e

Metodi confusi

quindi colorare il mondo) sempre diverse.

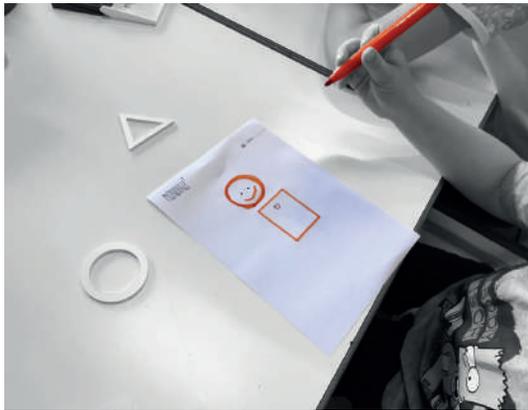
Quale verso? Uguale o diverso? destinato ai bambini di 4-6 anni. Si compone di 36 carte (fig. 5), che rappresentano 36 forme primitive, che fanno riferimento alle 6 forme della mappa ideale: 6 forme proposte in 6 varianti di colore.



L'attività cerca di far riflettere sulla dicotomia uguaglianza/diversità: l'integrazione può avvenire perché accettiamo la diversità dell'altro o perché in lui riconosciamo dei tratti comuni ai nostri? Il gioco cerca di far riflettere i bambini sul fatto che non esiste una posizione univoca e assoluta, e anche quando dobbiamo scegliere cosa sia uguale o diverso, il criterio passa attraverso il dominio soggettivo e culturale. Il gioco comincia disponendo tutte le carte a faccia in su, in maniera tale da averle tutte visibili contemporaneamente. A ogni bambino viene chiesto di scegliere, secondo il proprio criterio, due coppie di carte: una coppia di carte uguali e una coppia di carte diverse. Il bambino deve poi argomentare perché le due carte sono uguali o diverse: il criterio passa dalla scelta della forma o del colore ed è altamente soggettivo. Una carta infatti può essere uguale a un'altra carta per

colore, ma diversa per forma e così via: sta al bambino scegliere quale fra le due caratteristiche sia predominante nella selezione effettuata. I criteri ovviamente sono intercambiabili: in un turno il bambino può vedere due carte come uguali fra loro, per poi cambiare idea nel turno successivo e giudicarle come diverse. Il gioco non si risolve mai e stimola il bambino a riflettere sul fatto che il punto di vista può cambiare completamente la percezione di quello che si osserva.

Il mondo in classe si rivolge ai bambini di 4-6 anni. Si compone di un blocco A5 prestampato, forme per disegnare (triangoli, quadrati e cerchi) e un timbro (fig. 6). Il blocco formato da 500 fogli in blocchi da 100: per ogni blocco ci sono prestampati nomi casuali di bambini di tutto il mondo, fra italiani, inglesi, cinesi, arabi e francesi. Ogni foglio riporta casualmente uno dei nomi e due occhi e un cuore prestampati che, insieme al timbro a forma di mano, rappresentano i tratti comuni a tutti i bambini: tutto il resto è frutto della fantasia del bambino, che disegna la figura attraverso le forme (che riprendono quelle primitive dei paesi della mappa ideale). L'attività incrocia la casualità del nome attribuito al foglio con la casualità del bambino che lo dipinge: due bambini, di nazionalità probabilmente diverse, si incontrano virtualmente. Uno dei due disegna l'altro, senza pregiudizi né stereotipi.



Metodi confusi

Pontifichiamo! (per bambini di 5-6 anni) si compone di un tappeto/mappa in pvc, un cubo con facce colorate, un cubo di direzioni/non direzioni (qui, l, l, qua), pedine, 30 tavolette-ponte, un dado comune (fig. 7). La mappa ideale si ispira ai continenti reali ma li reinterpreta; le forme sono primitive perch alludono a un mondo tutto da costruire. Le direzioni sono non-direzioni: qui, l, qua e l; ognuno pu decidere di muoversi in totale libert. La mappa pensata per diventare un grande tappeto su cui cominciare a pianificare un nuovo mondo. Alla base della mappa c' l'idea che il mondo, per come ci stato dato, ha bisogno di essere ripensato, ridisegnato: i bambini, in questo caso, sono gli artefici del cambiamento. Giocare a disegnare e cambiare il mondo un modo per allenarli all'idea che ripensare le cose si pu e si deve fare, per stimolarli a pensare possibilit diverse, mettendo in pratica il *possibility thinking*. Un aspetto importante nella mappa stato quello di non aggiungere colori alle forme (in un primo momento i paesi ideali avevano gli stessi colori del *Giragiramondo*): stato fondamentale togliere il colore inserito (come ha confermato la verifica sul campo), al fine di generare le dinamiche fondamentali all'apprendimento e permettere loro di ricolorare il mondo. Il passaggio successivo avviene attraverso il dado con le combinazioni delle direzioni ideali: qui-l, qui-l, qui-qua, l-l, l-qua, l-qua. In base alla direzione si cominciano a costruire i ponti fra i paesi: alla fine tutti i paesi sono collegati fra loro. L'ultima fase del gioco muoversi fra i paesi: ogni bambino sceglie una pedina, tira il dado e, avanzando lungo le fasce nere dei ponti, si muove liberamente per il mondo, attraversando tutti i paesi: ognuno di loro gioca a diventare cittadino del mondo.



I risultati del progetto

La successiva verifica sul campo⁸ ha coinvolto 6 classi, 39 bambini e 16 insegnanti, tutto all'interno della Scuola dell'infanzia i Gelsi, Scandiano (RE) ed è stata realizzata attraverso osservazione diretta (da parte mia e delle insegnanti), documentazione fotografica e audio, conversazione con i bambini, interviste focalizzate (alle insegnanti), documentazione trascritta (diario). Data la natura esplorativa del caso-studio, sono emersi risultati, oltre a quelli attesi, assolutamente inaspettati. Questi ultimi risultati hanno assunto valore anche grazie a una postura riflessiva, fondata sulla continua rielaborazione dei dati raccolti (Piasere 2002).

La verifica dei giochi è avvenuta su un doppio livello: quello

⁸ La verifica sul campo è la fase finale del processo progettuale. Il designer, a differenza dell'etnografo, ha sempre come obiettivo finale un qualche output progettuale: non si limita all'analisi e alla raccolta di dati ma li utilizza per fornire proposte concrete, la cui efficacia richiede di essere necessariamente verificata.

con le insegnanti e quello con i bambini.

Prima di cominciare le verifiche ho organizzato un workshop durante il primo pomeriggio di permanenza alla scuola: le insegnanti presenti erano 14.

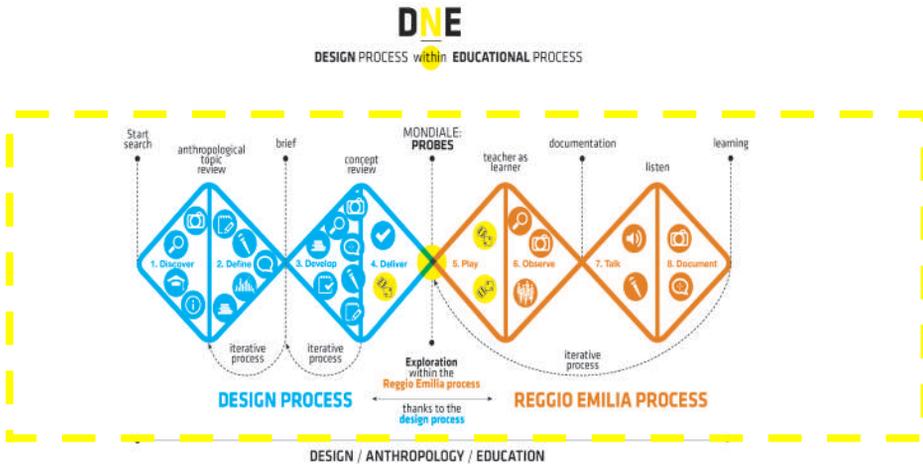
Sono poi passata alla verifica dei giochi insieme agli insegnanti e ai bambini.

Durante lo svolgimento del gioco *Quale verso? Uguale o diverso?* i bambini hanno proposto nuove modalità di gioco e la loro interazione con le carte serviva a valutare criticità e punti di forza della mia proposta e rivalutarla alla luce dell'esperienza con loro. Il primo tipo di svolgimento da me progettato finiva per generare competizione, alla ricerca dell'accumulo del maggior numero di carte, che vanificava la scelta del criterio uguale/diverso. Difficilmente avrei potuto notare in modo chiaro questo aspetto senza mettere insieme i dati raccolti durante le prime osservazioni con la conoscenza acquisita del campo durante la mia frequentazione. Da qui ho compreso quanto fosse imprevedibile l'apprendimento dei bambini, ripensando così il gioco come un'attività capace di rispondere alla curiosità e che, in maniera del tutto inaspettata, può domandare, proporre, mettere in crisi il sistema di apprendimento che gli si propone.

Durante le verifiche i giochi si sono trasformati, adeguandosi alle dinamiche relazionali con insegnanti e bambini. Stavo ragionando con loro e, osservandoli, riprogettavo il gioco, ripercorrendo i miei passi iniziali. In una seconda verifica di *Quale verso? Uguale o diverso?*, su suggerimento di un'insegnante, ho cambiato lo svolgimento del gioco, che è diventato poi quello definitivo: in questa nuova versione le carte venivano disposte tutte rivolte verso l'alto, in modo da mostrare subito forme e colore, e veniva poi chiesto a ogni bambino di scegliere una coppia uguale e una coppia diversa fra tutte le carte proposte. Le combinazioni che ne sono scaturite sono risultate molto interessanti, perché ogni bambino ha avuto tutta la libertà di applicare il proprio criterio di scelta, in certi casi tornando sui propri passi e rivalutandola (evidenziando l'aspetto della relatività dei singoli punti di vista).

La ricerca ha dimostrato come il design possa contribuire in maniera efficace nell'educazione interculturale in termini innovativi: *Mondiale!* rappresenta uno dei modi in cui il design pu intervenire.

Il percorso che ho sviluppato rappresenta soltanto uno dei possibili metodi di conduzione del processo progettuale (fig. 8);



la metodologia da me proposta (DNE Design withiN Education) basata sul design-driven ed risultata efficace nel momento in cui è stato affiancato da metodologie altre, come l’etnografia.

Proprio la frequentazione del campo di ricerca, il ritornare più volte, il verificare insieme alle persone, mi ha permesso di cogliere dati che non erano stati previsti in fase progettuale, come vere e proprie scoperte “serendipitose” (Copertino 2019):

- la presenza dei pregiudizi. Durante la conversazione con i bambini di “Quale verso?”, in cui l’insegnante cercava di comprendere i diversi apprendimenti, emerso come già nei bambini di 4 anni sia ben radicato il paradigma dell’uguaglianza;

- il valore della collaborazione e del linguaggio. Nell'attività *Pontifichiamo!* le grandi superfici, la necessità di colorarle, permette di incontrare l'altro, in una richiesta di collaborazione che travalica il desiderio di proprietà (se all'inizio ogni bambino aveva scelto una forma da colorare, le grandi superfici li hanno obbligati a chiedere aiuto ai compagni);
- il valore della casualità. Disegnare geografie e incontri possibili in maniera non convenzionale (si pensi a *Il mondo in classe*), rende visibile come le culture possano e debbano incontrarsi in maniera inconsapevole, in un moto perpetuo di memoria e oblio.

Conclusioni: la formazione antropologica per i designer

Il progetto *Mondiale!* ci permette di riflettere in maniera puntuale sul rapporto tra antropologia e design. Come hanno scritto Pils e Trocchianesi (2017: 15) il design cerca di «attivare il potenziale progettuale comunque presente nelle Humanities» o, come ha scritto Appadurai (2014: 360) « il design che traduce l'infinita potenzialità dei contesti in qualcosa di finito, appropriato e seduttivo».

Dalle scienze sociali, infatti, il design prende non soltanto i metodi di indagine - tra i quali l'etnografia occupa un ruolo privilegiato - ma anche le teorie. Da questo punto di vista, la didattica svolge un ruolo fondamentale nel favorire l'ibridazione di saperi, aiutando il designer ad apprendere una formazione che lo avvicina - per quanto possibile - allo scienziato sociale. L'obiettivo - quello di passare, attraverso l'acquisizione di metodi e teorie, a una conoscenza che dalla riproduzione si orienta all'innovazione (Appadurai 2014: 19). Per fare ciò il designer cerca di praticare quella che Piasere (2002: 156) ha chiamato «la vita come metodo», capace di attivare un'attenzione riflessiva e retrospettiva che si impara nel momento in cui si pratica un'etnografia basata sul *vivere-con* - nel caso del designer si può forse tradurre con *progettare-con* - e aperta alla serendipità (Fabietti

2012). Nel caso specifico, l'etnografia condotta nella scuola materna si tradotta in una serie di attività: passare un periodo insieme a insegnanti e bambini, partecipare alle loro attività scolastiche, osservare lo svolgersi delle giornate scolastiche, essere fisicamente con loro in tutte queste attività. Un modo di fare ricerca usuale - e per certi versi, scontato - per gli antropologi ma assolutamente nuovo per i designer, impegnati a sperimentare modi di ricerca oltre i confini della loro disciplina.

Per acquisire questo sapere di frontiera - tipico dell'antropologia (Fabietti 1997) - la formazione dei designer passa attraverso alcune fasi:

- un'"apparentemente forzata" *dislocazione* del design in altri territori disciplinari;
- una *reinterpretazione* di strumenti metodologici mutuati da altre discipline e trasferiti nei processi di design (nella fase di analisi e nella fase applicativa);
- *Specifici contributi* di competenze "etero-disciplinari" (Pils, Trocchianesi 2017: 19).

Se guardiamo allo specifico del progetto presentato, emergono elementi di complessità che il designer ha imparato ad affrontare per mezzo delle competenze teoriche e metodologiche - provenienti dalle scienze sociali e tradotte all'interno del design. Frosini ha cercato di mostrare come i risultati del suo progetto siano stati fortemente influenzati dall'etnografia. Il gioco ha preso forma grazie all'esperienza di campo, nato dalla relazione con insegnanti e bambini, ed è dunque stato un modo di pensare insieme, *ragionare-con* più che *ragionare-su*.

Per affrontare la complessità del quotidiano in un mondo attraversato da flussi globali, il designer deve ampliare il proprio "habitat di significato" (Hannerz 2001: 27). Questo ampliamento non può essere risolto nell'urgenza del progetto, deve fare parte della formazione del designer che intende lavorare nel dominio della cultura. La formazione antropologica aiuta il designer ad affrontare i seguenti problemi:

Metodi confusi

- superare le cornici di appartenenza, per accettare e comprendere la diversità culturale;
- costruire la reciprocità dello sguardo, per lavorare al superamento dell'etnocentrismo;
- superare l'urgenza classificatoria e di sintesi progettuale;
- costruire la capacità dialogica, ovvero superare la propria visione a favore di nuove prospettive acquisite, anche in ottica di gestione del processo iterativo, che un percorso interdisciplinare necessariamente richiede.

Questo permette di formare una figura che non è più un designer/etnografo o un etnografo/designer ma un progettista ibrido, che ha acquisito nel suo processo di apprendimento gli strumenti sia del progetto che dell'antropologia, superando le barriere disciplinari e favorendo la corretta regia di un dominio tanto delicato e complesso come l'intercultura. È in grado, forse, di praticare quella transdisciplinarietà che i contesti a complessità crescente richiedono. Questa figura ibrida e transdisciplinare, ha molto più a che fare con il designer che con l'antropologo, poiché sottomette alle necessità del progettista i metodi e le teorie delle scienze sociali. L'antropologia è una cassetta degli attrezzi dalla quale attingere metodi e teorie a seconda delle esigenze e dei contesti. Metodi e teorie che, comunque, vengono piegati e rilette dentro una cornice più ampia. Come ha scritto Pink:

designer e scienziati sociali tendono a lavorare in modo differente con la teoria. Per i designer le teorie sono utili quando li aiutano a realizzare un intervento produttivo nel mondo. Nel design, inoltre, la teoria è particolarmente utile quando li aiuta a formulare un problema che può avere risposta attraverso il design o provvedere alla nuova riformulazione di un problema, che aiuta a identificare nuove opportunità per l'innovazione. Di contro, per gli scienziati sociali la teoria è un campo di dibattito continuo, una questione di identità disciplinare e un luogo per la critica di altri studiosi, di politiche, strutture e forme di governance (Pink 2017: 10, traduzione nostra).

Se il design usa i metodi delle scienze sociali per affrontare le nuove sfide progettuali, cosa rimane agli antropologi?

Dalla nostra esperienza abbiamo imparato che l'antropologo che partecipa ai progetti di ricerca dei designer non sempre chiamato a svolgere expertise su casi particolari ma pu anche svolgere una funzione di osservatore partecipante, capace di problematizzare il contesto generale, aiutando cos i designer a rivedere le loro posizioni per favorire processi innovativi. Allo stesso tempo non deve necessariamente cercare di tradurre metodi di altre discipline per ridefinire l'antropologia (Marcus, Murphy 2013: 261-262); pu invece fare l'opposto, aiutare altre discipline a integrare metodi come l'etnografia nelle proprie ricerche.

Da questo punto di vista l'insegnamento antropologico, sia esso nei percorsi universitari o in modo informale nei laboratori di ricerca, assume un valore fondamentale per queste nuove figure ibride. Per gli antropologi che si trovano a lavorare in campi interdisciplinari e applicati, insegnare pu anche voler dire

onorare i nostri obblighi ripagando il debito che abbiamo contratto con il mondo per la nostra formazione. In breve, l'insegnamento (e non la scrittura etnografica) l'altra faccia dell'osservazione partecipante: l'uno non pu esistere senza l'altra, ed entrambi sono fondamentali nella prassi dell'antropologia come arte di indagare. *Insegnare antropologia è praticare l'antropologia; praticare l'antropologia è insegnarla* (Ingold 2019: 36).

All'ultima Conferenza universitaria italiana del design, tenutasi a Firenze nel Maggio del 2019, la questione dei metodi delle scienze sociali stata pi volte evocata da parte dei designer come indispensabile per la loro formazione professionale. In un mondo dove tutti progettano (Manzini 2015), i designer devono necessariamente rileggersi all'interno di cornici teorico-metodologiche pi ampie. Il presidente del corso di laurea magistrale dell'Universit di Firenze ha aperto il suo intervento citando due passi di Ingold: uno relativo alla vita delle linee (2015) e l'altro all'importanza della preveggenza nell'attivit

Metodi confusi

di progetto (2019). Uno degli obiettivi di un'antropologia che guarda al mondo applicato, a noi pare, può consistere proprio in questa condivisione del sapere antropologico.

Bibliografia

- Appadurai, Arjun, (ed), 1986, *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Appadurai, Arjun, 2014 [2013], *Il futuro come fatto culturale. Saggio sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Benadusi, Mara, 2004, *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per «via XX Settembre»*, Rimini, Guaraldi.
- Benadusi, Mara, 2014, «Scuola», in Riccio, Bruno (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, Roma, CISU: 144-156.
- Berni, Marta, 2014, «L'approccio del caso-studio nell'estimo e nella valutazione: aspetti metodologici» *Siev*, 12: 79-105.
- Bichard, Jo-Anne, Gheerawo, Rama, 2011, «The Designer as Ethnographer: Practical Projects from Industry» in Clarke, Alison, *Design Anthropology. Object Culture in the 21st Century*, New York, Springer: 45-55.
- Bourdieu, Pierre, 2003 [1972], *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*. Milano. Raffaello Cortina.
- Cantarella, Luke, Hegel, Christine, Marcus, George E., 2019, *Ethnography by Design. Scenographic Experiments in Fieldwork*, London, Bloomsbury.
- Cardano, Mario, 2003, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
- Copertino, Domenico, 2019, «Etnografia, scoperte “serendipitose”, amicizie teoriche e reali», *Antropologia*, 6 (1): 139-161.
- Costa, Paolo, 2009, «Tornare sul luogo del delitto. La valutazione ex post del progetto», in Amendola, Giandomenico (a cura di) *Il progettista riflessivo. Scienze sociali e progettazione architettonica*, Roma-Bari, Laterza: 120-146.
- Crabtree, Andrew, Rouncefield, Mark, Tolmie, Peter, 2012, *Doing Design Ethnography*, London, Springer.
- Czarniawska, Barbara, 2014, *Social Science Research: From Field to Desk*, London, SAGE.
- Drazin, Adam, 2013, «The Social Life of Concepts in Design Anthropology», in Gunn, Wendy, Smith, Charlotte Rachel, Otto, Ton (eds), *Design Anthropology. Theory and Practice*, London, Bloomsbury: 33-50.

- Engelke, Mathew, 2018 [2017], *Pensare come un antropologo*, Torino, Einaudi.
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, Forman, George (eds), 1998, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, Ablex.
- Fabietti, Ugo, 1997, *Etnografia della frontiera. Antropologia e storia in Baluchistan*, Roma, Meltemi.
- Fabietti, Ugo, 2012, «Errancy in Ethnography and Theory: on the Meaning and the Role of “Discovery” in Anthropological Research», in Hazam, Haim, Hertzog, Esther (ed), *Serendipity in Anthropological Research. The Nomadic Turn*, Farnham, Ashgate Publishing Limited: 15-30.
- Fassin, Didier, 2018 [2017], *Punire. Una passione contemporanea*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, Michel, 2016 [2013], *La società punitiva. Corsi al Collège de France (1972-1973)*, Feltrinelli, Milano.
- Garfinkel, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Geertz, Clifford, 1987 [1973], *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino.
- Geertz, Clifford, 1988 [1983], *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino.
- Geertz, Clifford, 1990 [1988], *Opere e vite. L'antropologo come autore*, Bologna, Il Mulino.
- Germak, Claudio, 2008, *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*, Torino, Umberto Allemandi & Co.
- Gunn, Wendy, Smith, Rachel Charlotte, Otto, Ton (eds), 2013, *Design Anthropology. Theory and Practice*, New York, Bloomsbury.
- Hannerz, Ulf, 2001 [1996], *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino.
- Ingold, Tim, 2008, «Anthropology is Not Ethnography», *Proceedings of the British Academy*, 154: 69-92.
- Ingold, Tim, 2015, *The Life of Lines*, London, Routledge.
- Ingold, Tim, 2017, «Anthropology Contra Ethnography», *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7 (1): 21-26.

- Ingold, Tim, 2019 [2013], *Making. Antropologia, Archeologia, Arte e Architettura*. Milano. Raffaello Cortina.
- Kuijter, Lenneke, 2017, «Practices-Oriented Design», in Kristina, Niedderer, Stephen, Clune, Geke, Ludden (eds), *Design for Behaviour Change: Theories and Practices of Designing for Change*, London, Taylor and Francis Ltd: 116-127.
- Latour, Bruno, Woolgar, Steve, 1986 [1979], *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*, Princeton, Princeton University Press.
- Lotti, Giuseppe, 2012, *Progettare con l'altro. Necessità, opportunità*, Pisa, ETS.
- Lotti, Giuseppe, 2015, *Design Interculturale. Progetti dal mare di mezzo*, Firenze, Didapress.
- Lotti, Giuseppe (a cura di), 2016, *Interdisciplinary Design. Progetto e relazione tra saperi*, Firenze, Didapress.
- Lotti, Giuseppe, Giorgi, Debora, Marseglia, Marco, 2017, *Prove di design altro. Cinque progetti per la sostenibilità*, Firenze, Didapress.
- Malinowski, Bronislaw, 2016 [1969], *Giornale di un antropologo*, Roma, Armando.
- Manzini E. 2015, *Design, When Everybody Designs*, Cambridge Massachusetts, MIT Press.
- Mauss, Marcel, 2002 [1924], *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi.
- Miller, Daniel, 1987, *Material Culture and Mass Consumption*, London, Blackwell.
- Miller, Daniel, 2017 «Anthropology is the Discipline but the Goal is Ethnography», *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7 (1): 27-31.
- Murphy, M. Keith, Marcus, George E., 2013, «Epilogue: Ethnography and Design, Ethnography in Design... Ethnography by Design», in Gunn, Wendy, Smith, Charlotte Rachel, Otto, Ton (eds), *Design Anthropology. Theory and Practice*, London, Bloomsbury: 251-268.
- Owen, Harrison, 2008, *Open Space Technology. A User's Guide*, San Francisco, Berrett-Koehler Publisher.
- Piasere, Leonardo, 2002, *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma-Bari, Laterza.
- Pils, Giulia, Trocchianesi, Raffaella, 2017, *Design e rito. La cultura del*

Metodi confusi

- progetto per il patrimonio rituale contemporaneo*, Milano, Meltemi.
- Pink, Sarah (ed), 2017, *Making Homes: Ethnography and Design*, London, Bloomsbury.
- Porcellana, Valentina, 2017, «Quando l'antropologia incontra il design. Riflessioni a margine di una ricerca azione a contrasto dell'homelessness», *Illuminazioni*, 42: 229-251.
- Rampino, Lucia (ed), 2012, *Design Research between Scientific Method and Project Praxis*, Milano, Franco Angeli.
- Rizzo, Francesca (a cura di), 2009, *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Milano, Franco Angeli.
- Saikaly, Fatima 2003, *Design Re-thinking: Some Issues about Doctoral Programmes in Design*, paper presented at Techn : Design Wisdom, 5th European Academy of Design Conference, Barcelona, April 28-30.
- Sclavi, Marianella, 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- Sclavi, Marianella, 2005, *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, Mondadori.
- Sclavi, Marianella, 2006, *La signora va nel Bronx*, Milano, Mondadori.
- Sclavi, Marianella, 2014, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Milano, Feltrinelli.
- Seago, Alex, Dunne, Tony, 1999, «New Methodologies in Art and Design Research: The Object as Discourse», *Design Issues*, 15 (2): 11-17.
- Verganti, Roberto, 2009, *Design-Driven innovation. Cambiare le regole della competizione innovando radicalmente il significato dei prodotti e dei servizi*, Milano, Etas Rizzoli.
- Wolcott, Harry F., 1985, «On Ethnography Intent», *Educational Administration Quarterly*, 21 (3): 187-203.
- Wolcott, Harry F., 2004 [1967], *A scuola in un villaggio Kwakiutl*, Padova, Imprimatur.
- Wolcott, Harry F., 2005, *The Art of Fieldwork*, New York, Altamira Press.

Come vengono selezionati e potenziati i metodi e gli approcci della ricerca antropologica nei contesti operativi? In quali forme vengono integrati con linguaggi, strumenti e tecniche che non sempre sono coerenti con l'impianto epistemologico della disciplina? Con quali modalità vengono mediati dall'antropologo/a quando progetta con un gruppo di designer, promuove un prodotto commerciale in un'azienda, collabora per innovare un progetto o innescare cambiamenti nei servizi pubblici?

Accogliendo un desiderio comune di confronto su questi temi, il volume ospita contributi che discutono le criticità e opportunità di ripensare strumenti e metodi dell'antropologia dentro a variegati ambiti di intervento e mutevoli scenari professionali. Senza nessuna pretesa di esautività, il testo vuole offrire uno spazio critico e riflessivo sugli usi "pratici" della metodologia antropologica nel tentativo di contribuire a un già nutrito dibattito sul rapporto fra sapere antropologico, pratica etnografica e azione sociale.

Ivan Severi è antropologo professionista si occupa di consulenza, formazione e ricerca applicata, nell'ambito dei servizi sociali, per enti pubblici e privati. Si è concentrato in modo particolare su forme di marginalità urbana, tossicodipendenze e politiche di Riduzione del danno. Fa parte dell'equipe dell'Università della strada del Gruppo Abele, della redazione di *Antropologia Pubblica* e di *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, è il presidente di ANPIA.

Federica Tarabusi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove insegna Antropologia culturale e dirige il Master in *Cooperazione internazionale e inclusione educativa: nuove sfide professionali*. Ha affiancato esperienze di ricerca nell'ambito della cooperazione allo sviluppo, delle migrazioni e politiche di accoglienza ad attività di consulenza e formazione per conto di enti locali, Ong, servizi pubblici e del privato sociale

€ 24,00

